تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها

إعـــداد
دكتورة / منى إبراهيم اللبودى

تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها

إعداد/ دكتورة منى إبراهيم اللبودي

المقدمة:

تعد اللغة أداة للتفاهم، وتبادل الخبرات والتصورات، ووسيلة للفهم والإفهام، وإشباع الحاجات والمطالب؛ فبها يتمكن الإنسان من فهم أفكار الآخرين ورغباتهم ، وإفهامهم ما يدور بخلده وعقله من أحاسيس ومدركات، وبهذا يتأتى للفرد أن يتصل بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، ويتعرف بيئته.فتعلم القراءة والكتابة من المتطلبات الأساسية التي لا غنى عنها لتنفتح للمرء طاقات المعرفة الإنسانية، بشتى مجالاتها، لذا فتعليم النشء المهارات الأساسية في القراءة والكتابة هو هدف أصيل وجوهري للتعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. ويفشل أكثر التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، وليس من قبيل المبالغة أن نقول: أن كثيرا من التلاميذ ينهون الصف الثالث الابتدائي وهم غير قادرين على القراءة(١٥/١- صـــ١٣).

وتأتي أهمية تشخيص هذه الفئة من التلاميذ من أن اكتشافهم وعلاجهم مبكرا، يحميهم من تكرار الرسوب في الدراسة وما يترتب عليه من تزايد احتمالات تسربهم من التعليم ووقوعهم في دائرة العنف والجريمة.

ورغم عدم توافر إحصاءات دقيقة تحدد أعداد هؤلاء التلاميذ في كل مرحلة دراسية إلا أن ثمة مؤشرات يمكن الاستناد إليها في تعرف حجم تلك المشكلة على المستويين العالمي والمحلي، ففي الولايات المتحدة – على سبيل المثال- يوجد حوالي (١٠) ملايين طفل يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.(51- p.996.) أما في مصر فقد أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة أن نسبة من يعانون من صعوبات في التعلم كانت عام ١٩٨٨ في القراءة: ٢٦% ، وفي الكتابة: ٢٨,٤ % ، وفي عام ١٩٩٣ كانت نسبة من يعانون من صعوبات في تعلم القراءة: ١٦,٥% ، وفي الكتابة: ١٣,٥٤%. (٢١ – ص٦) فإذا قورنت هذه النسبة إلى أعداد التلاميذ الذين يلتحقون بالمرحلة الابتدائية في مصر يتضح مدى ضخامة وخطورة المشكلة، ومن ثم الحاجة الملحة لدراسة مسبباتها وسبل علاجها،إذ إن التهاون في علاجها يحمل المجتمع خسائر فادحة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا؛

فعلـــى المســـتوى الاقتصادي: يمثل تكرار رسوب وتسرب هذه الفئة هدرا في رأس المـــال البشـــري الذي تبني عليه الدولة توقعاتها وخططها في مجال التنمية الشاملة، مما يعد اســـتنزافا لمـــوارد الدولة. "فتبعا لما ورد في التقرير السنوي للبنك الدولي عام ٩٨/ ٩٩ تعد

المعــرفة بكــل أنواعها ومجالاتها عاملا حاسما في التنمية، خاصة بالنسبة للبلدان النامية... ويؤكد التقرير على أن ربع سكان العالم، ما يقرب من ١,٣ مليار نسمة، يعيشون على أقل من دولار فــي الــيوم. والنهوض بمعارف هؤلاء بالتعليم وغيره من وسائل المعرفة هو الطريق الأمــثل للخــروج بهــم مــن دائرة الفقر."(٤- ص٢٨) كما أن الاندفاع في اتجاه الخصخصة والعولمة والمنافسة في السوق العالمية المفتوحة، تستلزم السعي إلى ضمان الجودة النوعية في مجــال التعلــيم والتدريب، ومن صوره مراجعة النتائج التي تحققها المدارس في الامتحانات القومية في ضوء مؤشرات قياس الجودة النوعية المعتمدة من قبل الجهات الرسمية المختصة بشــئون التعلــيم،بل إن بعض أنظمة التعليم المتقدمة تخضع المدارس للمساءلة والمحاسبة في ضوء مستويات أداء تلاميذها. (١٨ – ص٥٦)

واجتماعــيا تمــثل ظاهــرة الرسوب والتسرب في مرحلة التعليم الأساسي واحدة من أخطر معوقات التنمية الاجتماعية، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويفشلون في التحصــيل الدراسي تنغلق أمامهم أهم منافذ المعرفة والثقافة ووسائل التنشئة الاجتماعية، فهم علــى ســبيل المــثال لن يكونوا قادرين على مطالعة الصحف والجرائد اليومية أو اللافتات الإرشادية والتعليمات كما لن يكون في استطاعتهم الاستفادة من التطور التكنولوجي الهائل وما حققه من ثورة في الاتصالات والمعلومات، كما أنهم يصبحون عاجزين عن تنمية ذواتهم لأنهم لا يمــتلكون مهارات التعلم الذاتي...... الأمر الذي يمكن معه القول إن هذه الفئة سوف تمثل مع الوقت عقبة كئودا في وجه مسيرة التنمية.

ومــن المنظور السياسي يعد من يعانون من صعوبات في التعلم تؤدي إلى فشلهم في الدراســة وانقطــاعهم عــن التعلــيم قنبلة موقوتة تتهدد أمن المجتمع واستقراره، فقد أكدت الدراســات والبحوث التي تناولت هذه الفئة على مستوى العالم أن كثيرا منهم يلجئون للعنف والجــريمة للتنفيث عن إحباطاتهم وفشلهم، فقد اتضح أن نصف المراهقين والشباب المسجلين فــي جــرائم عنف واعتداء على الممتلكات ممن شملتهم إحدى الدراسات المسحية يعانون من صــعوبات في القراءة.(html.996- 51) ، بالإضافة إلى صعوبة انخراط هذه الفئة في ممارسة حقوقها السياسية، في الترشح والانتخاب، والتعبير عن آرائها السياسية، والمشاركة الواعية في القضــايا التي تشغل الرأي العام. كما أن افتقار هذه الفئة إلى المهارات والمعارف والخبرات اللازمــة للنجاح في الحياة العملية وللمنافسة في سوق العمل تزيد من احتمالات انضمام نسبة كبيرة منهم إلى تابور المتعطلين عن العمل، بل إن كثيرا من هؤلاء التلاميذ يرتدون إلى الأمية التــي مازالــت مــن أخطــر الــتحديات التــي تواجــه بــرامج التنمــية فــي مصــر؛ فقــد بلغــت نسبة من لا يعرفون القراءة والكتابة من البالغين في سن ١٥ سنة فأكثر – عام ٢٠٠٠ – في مصر – ٥٦,٢% من الإناث، و٣٣,٤% من الذكور. (٨ – صـــ٢٨٣)

ورغم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصنفون ضمن الفئات ذوي الحاجات الخاصة، إلا أن هؤلاء يلتحقون عادة بالمدارس العادية لصعوبة تشخيصهم قبل الالتحاق بالمدرسة، كما أن بعضهم قد لا تظهر لديه صعوبات التعلم إلا في مراحل متأخرة من الدراسة مع ازدياد تعقد المهارات وصعوبة المواد الدراسية، وبعض هؤلاء التلاميذ يخضعون لفترة محددة لبرامج تدريس علاجية تصمم وفقا لاحتياجاتهم الخاصة حتى يتحسن تحصيلهم الدراسي، ثم يستكملون الدراسة في فصولهم العادية مع أقرانهم. وهذا الاتجاه هو الشائع على مستوى العالم والأكثر تقبلا من علماء النفس والتربويين فضلا عن الآباء والتلاميذ، فقد أكدت الدراسات على أهمية دمج هؤلاء التلاميذ ضمن الفصول الدراسية العادية مع أقرانهم من ذوي التحصيل المرتفع حتى تزداد دافعيتهم للتعلم ويتحسن تحصيلهم الدراسي، فضلا عما يتحقق لهم من نمو اجتماعي وانفعالي من خلال التفاعل والتواصل مع أقرانهم.(38- p.238)

ويتطلب التعامل مع صعوبات التعلم تحديدا دقيقا للمقصود بمصطلح "صعوبات التعلم"–learning disabilities – لأن التوصل لهذا التعريف الدقيق ليس من شأنه فقط تقليل أعداد من يصنفون خطأ على أنهم من ذوي صعوبات التعلم إلى أقل من٣%، بل إنه سوف يزيد من قدرة المسئولين عن التربية الخاصة على توفير الخدمات المناسبة لهؤلاء التلاميذ؛ فقد أظهرت الدراسات أن ٩٥% ممن يتعثرون في تعلم القراءة learning difficulties يمكنهم من خلال الحصول على برنامج مركز في تعليم القراءة أن يصلوا إلى المعدل المقبول على المستوى القومي في القدرة على القراءة. وقد أعلن مجلس الطفولة الاستثنائية CEC[1] أنه ليس كل التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم LD يعانون مشكلات عصبية أو إجرائية، لذا يجب التحقق من دقة التشخيص، لتوفير المعالجة التدريسية المناسبة.(53 - p.1-15)

فمن الخطأ تصنيف جميع التلاميذ المتعثرين دراسيا على أنهم من ذوي صعوبات التعلم؛ فليس كل تأخر دراسي صعوبة تعلم، بل قد يرجع التأخر إلى نقص في مستوى الذكاء، وقد يرجع إلى قصور في المعالجات التدريسية، أو في مستوى أداء المعلم، أو في المنهج المدرسي، أو في مستوى الأهداف، فقد تحمل الأهداف توقعات مبالغا فيها، وعليه فإن معالجة هذه الأسباب قد يؤدي إلى تحسن مطرد في أداء نسبة كبيرة من التلاميذ المتعثرين.

أما من يعانون من صعوبات حقيقية في التعلم، وفي مقدمتها صعوبات القراءة، فهؤلاء ترتبط مشكلاتهم الأكاديمية بوجود خلل أو اضطراب في عمل الوصلات العصبية، أو قصور في بعض المعالجات التي تتم داخل المخ، وعادة ما يترتب على هذا الخلل سلسلة من المشكلات لا تقف عند انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، **بل تتعداه لتؤثر في دافعية هؤلاء**

[1] Council for Exceptional Children. CEC

التلاميذ للتعلم، وتقديرهم لذواتهم، وعلاقاتهم بالآخرين، مما يستلزم سرعة التدخل بمعالجات تدريسية متخصصة، تقلل تأثير هذا الخلل على عملية التعلم.

إن الإنسان هو العنصر الأساسي في التنمية الدائمة.. فهو أداتها وهدفها في الوقت ذاته، وتنميته ليست تنمية تكنولوجية فحسب بل هي قبل كل شيء تنمية اجتماعية وثقافية وأخلاقية.... ،حتى نستطيع أن نجعل من كل فرد في هذه الأمة ذكرا أو أنثى، طفلا أو بالغا، سليما أم معاقا قوة مضافة إلى الدخل القومي ... فالعملية التعليمية المطورة أصبحت ضرورة من أهم ضرورات تنمية الثروة البشرية في وقتنا الحاضر. (٨ – ص١٥١ ،١٥٢)

لذا فمشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ستظل تلح على عقول جميع المشتغلين بالتربية والتعليم من آباء ومعلمين ومسئولين، تطالب بإجابات وحلول مقنعة وقابلة للتطبيق في الواقع التعليمي، لينال هؤلاء التلاميذ حقهم في التعليم الذي يوفر لهم المناخ التربوي المناسب ليحققوا أقصى ما تؤهلهم له طاقاتهم، وإمكاناتهم من النمو المتكامل.

وتعد صعوبات القراءة والكتابة والفهم من أكثر صعوبات التعلم شيوعا، وأبعدها أثرا في أداء المتعلم الأكاديمي؛ إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة، في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة؛ فأنَى للتلميذ أن يحصل دروسه في أي مادة دراسية وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها، أو فهم مضمونها، وكيف لتلميذ يعاني صعوبات في الهجاء والكتابة أن يجيب على أسئلة الاختبارات التحريرية، أو أن يؤدي ما يطلب منه من تكليفات دراسية، يُقَوَّم أداؤه من خلالها؟!

ورغم توافر عدد من الكتابات والبحوث التي تناولت مشكلة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، فإن خريطة البحث العلمي ما زالت تفتقر إلى بحوث تجريبية تعنى بتعرف حجم هذه المشكلة في مختلف مراحل التعليم، وتشخيصها، فضلا عن اقتراح وتجريب استراتيجيات تدريسية مبتكرة لمعرفة مدى فعاليتها في علاج صعوبات تعلم محددة.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في وجود نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون مـــن صعوبات في تعلم القراءة والكتابة(١)، مما يترتب عليه تكرار رسوبهم، ومن ثم تسرب نسبة كبيرة منهم من التعليم.

---

١ . ممــا يؤكــد خطــورة تلك المشكلة ، ما أثير في الصحف القومية وصحف المعارضة وبرامج تليفزيونية وإذاعية عديدة ، حول المشــكلة التــي فجــرتها إدارة كفر الدوار التعليمية في بداية العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤حين أعلنت أن حوالي ٤٠% من تلاميذ المدارس التابعين لها لا يجيدون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وهو ما أكدته بعد ذلك لجنة التقويم المتخصصة التي شكلت لدراسة المشكلة.

ولدراسة هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما أهم صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وما الاستراتيجية التي يمكن اتباعها لعلاج هذه الصعوبات؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة البحثية التالية:

تساؤلات البحث:

١) ما أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث؟

٢) ما علاقة الدافعية بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ ؟

٣) ما علاقة الخلفية الاجتماعية بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ ؟

٤) ما الاستراتيجية العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ؟

٥) ما مدى فعالية هذه الاستراتيجية في التغلب على صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ؟

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة الحالية على:

- دراسة صعوبات تعلم القراءة في مهارات تمييز الأصوات وتعرف الكلمات والفهم والسرعة، والكتابة في مهارتي الهجاء والتراكيب اللغوية، باعتبارها المهارات الأساسية في نجاح عمليتي القراءة والكتابة، في المراحل الأولى من تعلمهما.
- تلاميذ المدارس الابتدائية العامة: ليست خاصة ولا تجريبية ولا لغات – العاديون : الذين لا يخضعون لبرامج التربية الخاصة.
- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية التي لا ترجع إلى إعاقات جسدية أو أمراض عضوية.

مصطلحات الدراسة

١. صعوبات التعلم:

هناك من يعرفها بالتباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لدى فئة من المتعلمين، ذكاؤهم فوق المتوسط، ويعانون مشكلات عصبية أو إجرائية يبدو أثرها في المهارات الأساسية لفهم اللغة المقروءة أو المسموعة واستخدامها بالإضافة إلى المجالات الأكاديمية الأخرى.(٢٢– ص١٥)

ويعرفها جود -Good (30 - p.185) بأنها وجود تباين تربوي ملحوظ بين القدرة اللغوية الظاهرية للطفل وبين المستوى الفعلي في توظيف اللغة؛ قد يكون إما تأخرا أو اضطرابا أو نقصا في نمو واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة،

أو الحساب ناتجة عن خلل محتمل في وظائف المخ أو اضطراب في السلوك الانفعالي وليس بسبب تخلف عقلي أو تلف حسي .

ويقصد بها في البحث الحالي وجود فروق بين القدرة العقلية للتلميذ كما تعبر عنها اختبارات الذكاء وبين مستوى تحصيله الدراسي ؛ فعلى الرغم من تمتع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو حتى مرتفع، فإنهم يحققون مستويات منخفضة في التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم؛ وينطبق التعريف السابق على صعوبات القراءة والكتابة حيث يتعدى تأثيرها التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، ليؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية التي يتطلب تحصيلها امتلاك مهارات القراءة والكتابة.

٢.المدارس الحكومية العامة:

هي المدارس العامة التي تمولها الدولة وتشرف على برامجها، ويلتحق بها الأطفال العاديون عند بلوغهم بداية سن الإلزام كما حددته القوانين واللوائح المصرية.

٣.التحصيل الدراسي:

يقصد به اكتساب المعارف ونمو المهارات في المواد الدراسية، وعادة تحدد بواسطة الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات تقيس التحصيل الدراسي، أو التقديرات التي يمنحه إياها المعلمون أو بكليهما معا. (30 - p.7)

وفي الدراسة الحالية سوف يقاس التحصيل الدراسي للتلاميذ عينة البحث من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول، في مختلف المواد الدراسية المقررة، بالإضافة إلى تقديرات معلميهم في الفصل حول مستوى تحصيلهم الدراسي.

٤.الدافعية للتعلم: (27- p.1-60)

الدافعية هي الرغبة في إنجاز هدف ممزوجة بالطاقة للعمل في اتجاه هذا الهدف. فالدافعية لتعلم القراءة والكتابة تعني الرغبة في إتقان مهاراتهما، مع الاستعداد لبذل الجهد المطلوب لإنجاز مهام التعلم التي يتطلبها الوصول لهذا الهدف.

٥. فعالية الاستراتيجية العلاجية:

تقاس بمقدار النمو الذي يتحقق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق الاستراتيجية العلاجية في التدريس لهم، والذي يعبر عنه بوجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى أداء هؤلاء التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد في الدراسة الحالية_ في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي، كما تقاس من خلال التحسن الذي يطرأ على مستوى دافعيتهم للتعلم.

فروض البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحق من الفروض الآتية :

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات: تمييز الأصوات، وتعرف الكلمات، والفهم، والتراكيب اللغوية، وكذلك في كل من المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، في القياس البعدي لمهارات تمييز الأصوات وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، في كل من الفياس القبلي والقياس البعدي لمهارات تمييز الأصوات وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ذوي صعوبات التعلم، وزملائهم من ذوي الذكاء المنخفض في القياس البعدي لمهارات اللغة العربية كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

منهج البحث:

سوف تتبع هذه الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي؛

- أما المنهج الوصفي فيتمثل في استخدام أدوات لجمع البيانات عن التلاميذ عينة الدراسة لتشخيص جوانب الصعوبة التي تعوق تحصيلهم الدراسي .
- ويستخدم المنهج التجريبي في ضبط المتغيرات المصاحبة لعملية التعليم والتعلم والتدخل بالمتغير المستقل متمثلا في الاستراتيجية العلاجية المقترحة في هذه الدراسة، ثم تعرف أثر هذه الاستراتيجية في المتغير التابع وهو أداء تلاميذ المجموعة التجريبية– لمهارات اللغة العربية كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة على تساؤلات البحث سوف تتبع الإجراءات الحالية:

١) الرجوع إلى البحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، بهدف التوصل إلى توصيف دقيق لفئة ذوي صعوبات التعلم تتبناه الدراسة الحالية لتفادي التداخل والتناقض الحادث في تعريف هذه الفئة، كذلك لتعرف التجارب والخبرات السابقة في مجال تشخيص وعلاج صعوبات التعلم، وتبني الاستراتيجية المناسبة .

٢) إعداد أدواتِ جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها، وتشمل ما يلي:

- اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح.(٢)
- بطارية اختبارات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث، من إعداد الباحثة؛ وتشمل اختبارا شفهيا، واختبارا تحريريا (لقياس مهارات تمييز الأصوات، وتعرف الكلمات، وفهم المقروء، والتراكيب اللغوية)، واختبارا لقياس مهارتي الدقة والسرعة في القراءة الجهرية.
- مقابلات فردية مسجلة مع التلاميذ عينة البحث، توجه إليهم خلالها مجموعة من الأسئلة التي صممتها الباحثة، للحصول على بيانات عن مستوى الدافعية للتعلم لديهم، كذلك الحصول على بيانات عن المستوى الاقتصادي والثقافي لأسر هؤلاء التلاميذ.
- مقابلات مفتوحة مع معلمي هؤلاء التلاميذ، للحصول على بيانات ومعلومات حول أدائهم الدراسي، وسلوكهم داخل الفصل....
- مقابلة مفتوحة مع الإخصائية الاجتماعية بالمدرسة، للحصول على ما توافر لديها من معلومات عن بعض التلاميذ عينة البحث.
- فحص بعض السجلات المدرسية الخاصة بهؤلاء التلاميذ:

٣) اختيار التلاميذ عينة البحث من خلال:إجراء مقابلات مع معلمي هؤلاء التلاميذ ، وتحديد التلاميذ الذين يعانون من انخفاض ملحوظ ومستمر في التحصيل الدراسي، ومراجعة تقديراتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الحالي، وقد اختيرت عينة البحث كالآتي:

- من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي منخفضي التحصيل الدراسي بالمدارس الحكومية العادية بإدارة حدائق القبة التعليمية– بمحافظة القاهرة باعتبارها مقر إقامة وعمل الباحثة .وقد اختيرت من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باعتبار الصف الثالث الابتدائي هو المرحلة الأنسب لاكتشاف هؤلاء التلاميذ في المدارس المصرية حيث يفترض في نهاية الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا المهارات الأساسية في اللغة والحساب التي تمكنهم من التحصيل الدراسي في المرحلة اللاحقة، خاصة أن أغلب تلاميذ هذه المدارس لا يلتحقون بمرحلة رياض الأطفال، مما يتعذر معه اكتشافهم في مرحلة عمرية أقل، كما أن التأخر

في اكتشاف هؤلاء التلاميذ لما بعد الصف الثالث يعني تعقد مشكلتهم وصعوبة علاجها، ويستثنى من العينة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذين يعانون إعاقات جسدية أو مشكلات عضوية.[1]

٤) تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح للتحقق من نسبة ذكاء هؤلاء التلاميذ.

٥) تطبيق اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة الدراسة،والاستفادة منها في تخطيط وتنفيذ البرنامج العلاجي.

٦) إجــراء مقــابلات فــردية مع التلاميذ، وتسجيلها للحصول على بيانات حول مستوى دافعيتهم، والمستوى الاقتصادي والثقافي لأسرهم.

٧) تخطــيط استراتيجية تدريسية لعلاج صعوبات القراءة والكتابة، وتطبيقها على التلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

٨) تطبــيق الاختبار التشخيصي لتقويم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة بعديا على التلاميذ عينة الدراسة.

٩) تفريغ البيانات، ،وتحليلها إحصائيا ومناقشتها في ضوء الفروض للإجابة على تساؤلات البحث، وتقديم التوصيات والمقترحات للإفادة من نتائج البحث.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

١.تشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢.التوصل إلى استراتيجية تدريس فعالة – تجمع بين أكثر من مدخل- لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ ؟

٣.إلقــاء الضوء على العلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة وبعض المتغيرات السيكلوجية والمجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وهي: الدافعية والمستوى الثقافي والاقتصادي، لتوجيه انتباه المسئولين ومتخذي القرار إلى أهمية ضبط هذه المتغيرات بما يسهم في الحد من ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

---

[1]. حرصت الباحثة في أثناء عملية التشخيص المبدئي لحالات صعوبات التعلم، أن تتحقق من التلاميذ والمعلمين ومن خلال ملاحظتها الشخصية لكل تلميذ من عينة البحث أن أيا منهم لا يعاني إصابة أو مرضا عضويا يعوقه عن التعلم.

الإطار النظري للبحث

تعريف صعوبات التعلم:

لعل أهم ما يجب أن يتسلح به الباحث وهو يخوض مجال البحث في صعوبات التعلم، هو تحديد المقصود بمصطلح صعوبات التعلم، فهذه هي الخطوة الأولى والأهم في سبيل الوصول إلى تشخيص دقيق، لمن يعانون هذه المشكلة،والحقيقة أن مجال صعوبات التعلم، حديث نسبيا في الكتابات التربوية، والمطلع على ما كتب فيه يلمس وجود قدر كبير من الغموض في تناوله، وهو ما يرجعه بعض المتخصصين إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى(١٠ – ص٣٩-٦٩)، فضلا عن تأثره بالمجالات التي يبحث من خلالها؛ فالمتخصصون في مجال الصحة النفسية قد يعالجونه من منظور يختلف عما يتناوله به المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس، فضلا عن الاختلافات التي قد تنشأ عن اختلاف طبيعة المجال الدراسي الذي تظهر فيه الصعوبة؛ فصعوبات القراءة، قد تختلف عن صعوبات الحساب، أو صعوبات العلوم.

ولا يختلف الحال كثيرا على مستوى الهيئات العالمية فقد أعلنت الرابطة القومية لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية، المسماة اختصارا (NJCL) أن ممارسات التشخيص وإجراءاته قد أسهمت في تصنيف خطأ للأفراد، وتسجيل معدلات حدوث مشكوك فيها لصعوبات التعلم، وقد تسبب هذا في تسكين خطأ للأفراد الذين لا تنتج مشكلاتهم السلوكية والتعليمية عن صعوبات تعلم، واستبعاد أشخاص لديهم مشكلات تندرج تحت مفهوم صعوبات التعلم.(49 - p.1-5)

ويفسر الخبراء في مجال الصحة النفسية صعوبات التعلم بوجود اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يرى وما يسمع، كما يؤثر في قدرته على تكامل وربط المعلومات المختزنة في أجزاء مختلفة من المخ.ويمكن أن يظهر هذا القصور بطرق متعددة؛ كصعوبة محددة في اللغة المتحدثة أو المكتوبة، أو صعوبة في التنظيم، أو الضبط الذاتي، والانتباه، وهذه الصعوبات تعوق تعلم القراءة والكتابة والحساب. (55 - p.1-24)

أنواع صعوبات التعلم:

يمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى ثلاثة مجالات أساسية كما يلي:(55 - p.1-24)

- **الاضطرابات في الكلام واللغة:**

تعد مشكلات الكلام واللغة من المؤشرات الأولية لصعوبات التعلم، فالأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في الكلام واللغة يعانون صعوبة في إنتاج أصوات الكلام، واستخدام

اللغة الشفهية في التواصل الكلامي، أو في فهم ما يقوله الآخرون، وبناء على فهم المشكلة يمكن تحديد تشخيصات محددة قد تكون:اضطرابات في النطق، أو اضطرابا في اللغة، أو اضطرابا في التعبير باللغة، أو اضطرابا نمائيا في استقبال اللغة.

➢ الاضطرابات في المهارات الأكاديمية:

يتأخر التلاميذ ذوو الاضطراب في المهارات الأكاديمية – سنوات – عن زملائهم في الفصل في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب، ويتضح ذلك مما يلي:.

اضطراب القراءة: يعرف هذا النمط من الاضطراب، بالعسر القرائي dyslexia، وهو واسع الانتشار، فعملية القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية تشمل: تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة والتحكم في حركة العين عبر الصفحة، وإدراك الأصوات المصاحبة للحروف، وفهم الكلمات وقواعد اللغة، وبناء أفكار وتصورات، ومقارنة الأفكار الجديدة بالمخزون السابق من الأفكار، وتخزين الأفكار في الذاكرة،وتتطلب هذه المهام العقلية شبكة عمل معقدة من الخلايا العصبية التي تصل بين مراكز المخ الخاصة بالإبصار واللغة والذاكرة، وقد تنتج صعوبات القراءة عن قصور في أي عملية من هذه العمليات.

اضطرابات في الكتابة: تتضمن الكتابة مجالات ووظائف عقلية متعددة، فوظائف شبكات العمل في المخ والمسئولة عن المحصول اللغوي، والتراكيب وحركة اليد والذاكرة يجب أن تعمل كلها بنظام جيد، لذلك فمشكلات الكتابة قد تنتج عن مشكلات في أي مجال من هذه المجالات.

➢ اضطرابات الانتباه (Attention Disorders)

يوجد ما يقرب من مليون طفل في سن المدرسة يعانون من صعوبات في التعلم، ويعاني ما لا يقل عن ٢٠% من بين هؤلاء اضطرابا يجعلهم غير قادرين على تركيز انتباههم، فبعض الأطفال والكبار الذين يعانون اضطرابا في الانتباه يظهرون وكأنهم مستغرقون في حلم يقظة ،ونسبة كبيرة من التلاميذ المصابين بقصور في الانتباه- وخاصة من الذكور- يكون القصور في الانتباه مصحوبا بنشاط زائد hyper activity، ويطلق عليه اختصارا A.D.H.D. (١) وفي مجال الطب النفسي(٢٤) يعرف قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: بأنه خلل أو ضعف في تنظيم الذات عند الطفل، بمعنى أن مركز القيادة والتحكم والسيطرة في المخ ضعيف، فالطفل لا يستطيع توجيه وعيه وتركيزه وانتباهه على شيء واحد لفترة كافية، في ذات الوقت لا يستطيع التحكم في اندفاعاته ولا نشاطه الحركي، وينتج عن ذلك ضعف في التركيز واندفاع وحركة زائدة. والطفل المصاب بهذا الاضطراب لا يكف عن الحركة، ولا يمكنه استيعاب ما يقال له، ولا يسمع كل ما يقال، ولا يمكنه إكمال أي عمل،

---

[1].Attention Deficit Hyper activity Disorder

ولا يستوعب سوى ٣٠% فقط مما يسمع؛ فهناك فجوات كثيرة في الإدراك والرسائل والمؤثرات التي تصله عن طريق وسائل الاستقبال المختلفة -مثل: حاسة السمع أو الشم أو اللمس أو الإبصار- تكون ناقصة، مما يجعل التكوين المعرفي عنده أشبه بجزر منفصلة، وفجوات معلوماتية تؤدي لسلوك متناثر ومبعثر.

أسباب صعوبات التعلم

أصبح هناك اعتقاد سائد بين الباحثين بأن صعوبات التعلم تنتج عن اضطراب طفيف في بناء المخ ووظائفه(١) وبعض العلماء يعتقدون أن حالات كثيرة من صعوبات التعلم تبدأ قبل ميلاد الطفل، ومن مسبباتها ما يلي : (55 p.1-24)

١. وجود عيوب في نمو المخ لدى الجنين ، فخلال فترة الحمل ينمو مخ الجنين من عدد قليل من الخلايا ليتحول إلى عضو معقد مكون من ملايين من الخلايا العصبية المتخصصة والمترابطة يطلق عليها الأعصاب، والخلايا العصبية تنمو بسرعة لتكون شبكة عمل مع باقي أجزاء المخ ، وأثناء هذا التطور يمكن أن يحدث أي خلل أو قصور يؤثر في كيفية تشكل الأعصاب أو اتصالها.

٢. عوامل أخري تؤثر في نمو المخ من أهمها:

أ. عوامل جينية Genetic Factors: فصعوبات التعلم تبدو شائعة في عائلات معينة.

ب. التدخين والكحوليات وغيرها من المكيفات: فقد وجد العلماء أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل تزداد احتمالات إنجابهن أبناءا منخفضي الوزن،كما أن الكحول يؤثر على الخلايا العصبية في مخ الجنين، مما يعرضه للعيوب الذهنية،والنشاط الزائد.

ج. حدوث مشكلات أثناء الحمل أو الولادة:فقد يهاجم جهاز المناعة لدى الأم البويضة المخصبة ويجعلها معطوبة، مما قد ينشأ عنه نمو الخلايا في الجانب الخطأ من المخ ، كما قد يحدث أثناء الولادة التواء في الحبل السري وانقطاع الأكسجين عن الجنين مما يؤدي لتلف بعض أجزاء المخ ومن ثم حدوث صعوبات لاحقة في التعلم.

د. السموم والملوثات البيئية:في دراسة أجرتها المؤسسة القومية للصحة بالولايات المتحدة الأمريكية اتضح وجود صلة بين التعرض للرصاص وظهور صعوبات التعلم.

ه. العوامل الاجتماعية:فقد أثبت العلماء أن تدني المستوى الاجتماعي(الاقتصادي والثقافي) للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته، وقد يصل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافي الذي لا يساعد على قدح استعدادات الأطفال العقلية وتحولها إلى قدرات.(٢١ – ص:٩ : ١١)

---

(١) Subtle disturbances in brain structures and functions

الآثار السلبية لصعوبات التعلم:

إن إهمال صعوبات التعلم، أو تبني تفسيرات خاطئة لها من قبل الأسرة أو المدرسة – من قبيل: الولد أو البنت: لعبي، أو غبي، أو متخلف- يزيد من خطورة المشكلة ويزيدها تعقيدا، ويمكن حصر أهم الآثار السلبية المترتبة على صعوبات التعلم فيما يلي:

١. **عدم قدرة التلميذ على مجاراة أقرانه في الفصل في التحصيل الدراسي تؤدي إلى شعوره بالنقص وتراجع تقديره لذاته، مما يجعله منطويا ينسحب من المواقف التعليمية والاجتماعية التي تتطلب تفاعلا مع الآخرين، خشية المقارنة بهم.**
٢. **انخفاض دافعية التلميذ للتعلم نتيجة الإحباط والفشل المتكرر، مما يؤدي إلى تأخره في التحصيل في باقي المواد الدراسية.**
٣. **التعسر في تعلم مهارات القراءة يؤدي إلى تأخر التلميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتطلب تحصيلها الاطلاع على الكتب الدراسية، والتفاعل داخل الفصل باستخدام اللغة.**
٤. **الوسائل التي يتبعها بعض المعلمين في مواجهة انخفاض مستوى تحصيل تلاميذهم، من استخدام العقاب البدني(الضرب)، أوالنفسي (شتائم- تجاهل- تحقير وسخرية)، قد تؤدي إلى لجوء هؤلاء التلاميذ للعنف الموجه نحو أقرانهم ونحو المدرسة ونحو الأسرة أحيانا في رد فعل مضاد، وهو ما يفسر تزايد معدلات العنف والجريمة لدى من يعانون من صعوبات في التعلم.**
٥. **الهروب من المدرسة والتسرب من التعليم، واللجوء إلى المخدرات، في محاولة للهروب من مواجهة مشاعر الفشل التي تسيطر عليهم.**

تشخيص صعوبات التعلم:

تهدف عملية التقويم التشخيصي إلى جمع معلومات عن التلميذ، بغرض اتخاذ قرار تربوي بشأنه، وهذه العملية تتضمن الآتي: (29 - p.1: 43)

١. ملاحظة تفاعل التلميذ مع الأبوين، والمعلمين، ومع أقرانه.
٢. مقابلة التلميذ ومن لهم دور في حياته.
٣. فحص التقديرات المدرسية ونتائج التقويم السابق.
٤. مراجعة تاريخ التلميذ النمائي والطبي.
٥. استخدام معلومات من بطاقات الملاحظة المملوءة بمعرفة الآباء والمدرسين والتلاميذ.
٦. تقويم متطلبات المنهج وخياراته.
٧. تقويم معدل التعلم خلال فترات التدريس.
٨. استخدام أسلوب تحليل المهمة **task analysis** لتحديد أي مكون من مكونات المهمة تم إتقانه بالفعل، وأي المهارات لم يتقن بعد ، وبأي ترتيب تدرس.
٩. تجميع تقديرات عن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقبل الأقران لهم، والمناخ الصفي.

وتوجد علامات مبكرة يمكن من خلالها التنبؤ بوجود صعوبات التعلم، ويمكن تحري العلامات الآتية بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الرابع، للتحقق من أن الطفل يعاني صعوبات في التعلم:(4 :p.1 -44)

١. **بطء في تعلم الصلة بين الحروف والأصوات.**
٢. **صعوبة في نطق الكلمات غير المألوفة.**
٣. **الوقوع في أخطاء ثابتة في القراءة والهجاء، تشمل عكس صورة الحروف، وقلبها، وتبديل مواضعها، واستبدال كلمة بأخرى.**
٤. **صعوبة فهم أو تذكر ما يقرأ لأنه يستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا في تعرف كل كلمة ونطقها.**

فإذا أظهر الطفل – بانتظام – واحدا أو أكثر من هذه السلوكيات، فقد يكون ذلك مؤشرا لوجود صعوبة في التعلم، ويجب التحقق من صدق هذا المؤشر بإخضاع الطفل لتقويم تشخيصي لتحديد نوع الصعوبة، واقتراح سبل التدخل لعلاجها.

صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا، حيث إن ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم، هم ممن يعانون صعوبات في القراءة،كما أن صعوبات القراءة تقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى.(١٤ – ص٤١٩)

تمييز الأصوات

يبدأ تعلم الطفل القراءة قبل دخوله المدرسة، فعندما يقرأ الأبوان لطفلهما في المهد ويسمعانه الأغاني، فإن الطفل يبدأ في تعلم القراءة، فما يسمعه الطفل من حوله يساعده على أن يدرك الأصوات المتشابهة والأصوات المختلفة في الكلمات.وقد أكدت نتائج البحوث أن التلاميذ الذين يدخلون الصف الأول الابتدائي ولديهم ثراء في الوعي الصوتي يكونون أكثر نجاحا في تعلم القراءة من زملائهم الذين يدخلون المدرسة مفتقرين إلى الوعي الصوتي، ويمكن القول أن مفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التي تتألف منها الكلمات، وكذلك القدرة على مقابلة الأصوات بصور كلمات مكتوبة؛ (4 :p.1 - 35)

فلكي يتعلم الطفل القراءة يجب أن يميز الوحدات الصوتية الفونيماتphonemes ، وهي أصغر وحدة وظيفية من أصوات الكلام، ويجب أن يكون قادرا على معالجة الكلمة بمعنى تحليلها إلى الأصوات التي تتألف منها، وتمييز الكلمات المتشابهة في نطقها، ويؤلف الأصوات ليصنع كلمات؛ ومنذ أن بدأ الباحثون الأوائل في دراسة الوعي الصوتي في بدايات عام ١٩٧٠، تم استخدام أكثر من عشرين مهمة مختلفة لقياس إدراك الوحدات الصوتية في الكلمات. هذه القياسات يمكن أن تجمع في ثلاث مهام رئيسة هي:مقارنة الأصوات، وتقطيع أو عزل الوحدات الصوتية، ومزج أو تأليف الأصوات.(10:p.1 - 39)

وتربط النظريات المعاصرة بين نمو مهارات القراءة في الجانب الصوتي **phonetic** ومهارات القراءة في جانب تعرف صورة الكلمة sight word وذلك من خلال إظهار إلى أي مدى تكون المهارات الجيدة في الجانب الصوتي ضرورية في تكون ذاكرة دقيقة لنماذج الهجاء التي هي أساس إدراك صورة الكلمة؛ فمن أكثر الأسباب شيوعا لحدوث صعوبات في القراءة هو ضعف القدرة على معالجة الخصائص الصوتية للغة.

ولكي يكتمل تعلم الطفل آليات القراءة يجب أن يتقن عمليتين أساسيتين هما:تمييز الأصوات(phonological awareness)، وتعرف الكلمات(word recognition)؛ فالقارئ المبتدئ الذي يمتلك وعيا سليما بالأصوات يكون قادرا على تعرف الكلمات، ويؤكد Juel١٩٩١ أن الأطفال لكي يكونوا مستعدين لبدء القراءة يجب أن يمتلكوا المهارات الآتية باعتبارها متطلبات قبلية:

أ. الوعي بأن الكلمات يمكن أن تقال أو تكتب.

ب. الوعي بأن الطباعة تقابل الكلام.

ج. الوعي بأن الكلمات تتـــألف من وحدات صوتية وهو ما يعرف بالوعي الصوتي.

فالقارئ المبتدئ الذي نتحقق لديه هذه المتطلبات يكون أكثر قابلية لفهم أن الكلمات تتألف من حروف وأن هذه الحروف تقابل أصواتا، وأن هذا النظير المطبوع للكلام ينشئ رابطا واضحا بين الحرف وصوته، وهو ما يشار إليه بمصطلح الفهم الأبجدي alphabetic understanding . (47 - p.1: 4)

تعرف الكلمات:

وتشير مهارات تعرف الكلمة إلى عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات، "وتشتمل عددا من المهارات الفرعية أهمها:" قراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل ، الانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة، تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف وبعضها والكلمات وبعضها،وتعرف حروف الهجاء أصواتا ورسما." (١٩ – ص١٣٢: ١٣٣)،والتحليل الصوتي مهارة مهمة في تعلم الطفل مهارات القراءة، فهي ضرورة ليصبح التلميذ قارئا ماهرا، لذا وجب أن يكون التحليل الصوتي أحد المجالات الأساسية التي تتضمنها عملية تقويم الطفل المتعثر في القراءة.

فهم المقروء:

لقياس مهارات الفهم يطلب من التلميذ أن يجيب على أسئلة تتصل بالنص الذي قرأه، لتشخيص مدى قدرته على فهم الفكرة الرئيسة، وإلمامه بالتفصيلات التي وردت في النص، بأن يرتب الأحداث أو يعيد سردها مستخدما لغته الخاصة، ومن المهام التي تقيس القدرة على

الفهم أن يستكمل الكلمات المحذوفة من نص لم يقرأه من قبل، يختار من بين بدائل الجملة التي تؤدي معنى معين يحدده له المعلم، أو يأتي بمرادف الكلمة.

الطلاقة:

وتشمل السرعة أو معدل القراءة، كما تشمل القراءة المعبرة للمواد المكتوبة،فقد عرف كل من مير وفيلتون(Felton&Myer) الطلاقة باعتبارها:" القدرة على قراءة نص متصل بسرعة وبسلاسة وبتلقائية ودون عناء. (48 - p.235 : 242.)

فالأطفال ينجحون في فك رموز المادة المكتوبة عندما تكون العملية المستخدمة في تعرف الكلمات سريعة وتكاد تتم تلقائيا، ومصطلح التلقائية يشير إلى قدرة التلميذ على تعرف الكلمات بسرعة مع بذل قليل من الانتباه المطلوب لصورة الكلمات،أما ذوو صعوبات التعلم فيقرءون ببطء، لأن عملية فك الرموز المكتوبة غير تلقائي،فهم يستهلكون أغلب الجهد والوقت في آليات القراءة، ونتيجة لذلك يكون هؤلاء التلاميذ أقل قدرة على الاحتفاظ بالنص في ذاكرتهم، وتتضاءل لديهم احتمالات ترابط وتكامل جزئيات النص مع بعضها "حيث تؤكد الدراسات في مجال علم النفس اللغوي أن تخزين المعلومات في الذاكرة بشكل متناثر دون إيجاد علاقات بينها يعوق عملية استدعائها مرة أخرى،"ففي دراسة حول العلاقة بين المعنى والحفظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدي فقط إلى تعلم أسرع من المواد عديمة المعنى، وإنما تؤدي أيضا إلى حفظها لفترات أطول." (٩ – ص١١٦)

صعوبات الكتابة

الكتابة شكل معقد من أشكال التواصل يتكون من ثلاثة مجالات عامة هي: الهجاء والخط والتعبير الكتابي، ورغم أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبة في كل مجالات الكتابة،إلا أن الهجاء يعد أكثر هذه المشكلات صعوبة في علاجه، وأكثرها شيوعا.

فالهجاء من المهام الصعبة، وتزداد صعوبتها حين لا تنسجم صورة الحرف مع الصوت الذي يمثله، وهو ما قد يسبب صعوبة للمتهجي، ويجب الانتباه إلى أن الاختبارات التي تقيس قدرة التلميذ على الهجاء من خلال اختياره الكلمة الصحيحة من بين عدد من الكلمات مثل هذه الاختبارات لا تخدم في عملية التشخيص.

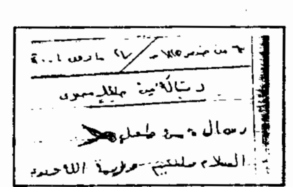
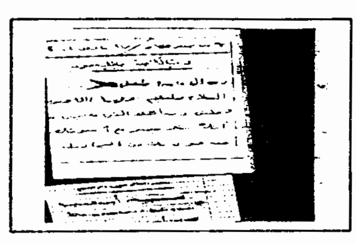
وتتطلب عملية الكتابة توافر مجموعة من العوامل الفسيولوجية أهمها:(٢٠– ص١١٠)

- اكتمال نمو المخ والجاز العصبي، الذي يؤدي إلى النضج العقلي.
- وجود دافعية كافية نحو التعلم.
- القدرة على التركيز، وتفادي النشاط الزائد.
- القدرة على التمييز البصري، والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال.

- التناسق البصري الحركي والتوجه المكاني البصري السليم.
- الضبط الحركي للجسم واتجاهه من اليمين إلى اليسار عند الكتابة بالعربية.
- الذاكرة البصرية التي تمكن الكاتب من استرجاع صور الحروف والكلمات والأرقام التي سبق أن تعلمها.

ويمكن تلخيص أهم ملامح صعوبات الكتابة فيما يلي:(١٤ – ص٤٩٢)

- أوراق التلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منسقة، ومضطربة، فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة، وتشيع فيها أخطاء إسقاط حروف من الكلمة، أو زيادة حروف.
- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار، والتعبير الدقيق عنها، فجملهم قصيرة ومفككة، ولا يربطها ببعضها سياق فكري منتظم

وفي دراسة لتوثيق استراتيجيات الهجاء التي استخدمها أربعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم متوسط أعمارهم (٨,٦)؛ اثنان من الذكور واثنان من الإناث، متوسط ذكائهم (٩١)، تم الاستعانة بالمعلمين لاختيار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الهجاء، واستخدمت فيها طريقة المقابلة المخططة، واختبار هجاء رسمي وأنشطة كتابة غير رسمية، وقد سجلت جميع المقابلات على شرائط تسجيل.(31- p.1 : 45)

وقد أظهرت البيانات التي توافرت من هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبا يستخدمون استراتيجيات هجاء غير ملائمة مثل الانطباعات أو الاستراتيجية المتعددة أو الاعتماد على أصل الكلمة، وبناء على نتائج هذه الدراسة أجريت دراسة ثانية استهدفت المقارنة بين فعالية مدخلين مختلفين لتدريس الهجاء، هما مدخل الاعتماد على القاعدة، والمدخل التقليدي، طبقت التجربة على ثلاثين تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي

صعوبات التعلم، وقد كشفت نتائجها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعلموا هجاء الكلمات بفاعلية أكبر عندما استخدمت معهم استراتيجية الاعتماد على القاعدة وإجراءات التصويب.

استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم

مع تعدد صعوبات التعلم بدرجة يصعب حصرها أو تحديد خطوات محددة تصلح لعلاجها جميعا، إلا أن ثمة استراتيجيات عامة للتعامل مع حالات صعوبات التعلم يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا: استراتيجية التنبؤ والوقاية:

يعطي كثير من الباحثين اهتماما كبيرا للتنبؤ باحتمالات حدوث صعوبات القراءة، وذلك للتدخل البكر باستراتيجيات للوقاية من حدوث الصعوبة، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن القدرات الثلاث التالية منبآت قوية باحتمالات النجاح في تعلم القراءة، وهذه القدرات هي:تعرف الحروف، وتمييز الأصوات في الكلمات المنطوقة، والقدرة على نطق أسماء مجموعات مرتبة من الحروف والأرقام والألوان، وموضوعات الصور. (45- p.1:54) بالإضافة إلى ما أكدته الأبحاث من أن تعرف مسميات الأشياء من العوامل التي تتبئ بشكل قوي بالنجاح في القراءة.

ثانيا: استراتيجية التجميع :

يعد تجميع التلاميذ في فصول تعليم القراءة من الممارسات التربوية التي تؤثر في مستويات مشاركة التلاميذ وتعزيز التقدم الأكاديمي، وهو وسيلة فعالة لمواجهة التنوع والاختلاف في الفصول الدراسية، وفي ظل تزايد أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التربية العامة، فإن المعلم سوف يكون في حاجة إلى فهم ممارسات التجميع (grouping) الفعالة لمواجهة حاجات هؤلاء التلاميذ.

ويلجأ كثير من المعلمين إلى التجميع المتجانس للتلاميذ في فصول تعليم القراءة، وقد وجهت انتقادات لهذا الاتجاه على أساس أن تجميع التلاميذ تبعا لقدرتهم ينتج عنه: انخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية لدى الضعاف في القراءة، وصعوبة تكوين صداقات بين التلاميذ بسبب افتقار المجموعة للتنوع الذي يثري فرص تكون صداقات، وتوسيع الفجوة بين المتعثرين في القراءة والتلاميذ الذين يتمتعون بطلاقة في القراءة. (137 :p.131 -54)

ونتيجة ظهور هذه المشكلات في عملية التجميع وفق القدرة، اتجه التربويون للأخذ بالتجميع متغاير الخصائص كما تم تطوير ممارسات بديلة للتجميع منها التعلم التعاوني، فالتنوع الواسع للفصول في التربية العامة يتطلب تبني المعلمين أساليب تدريس توفر قدرا أكبر من التكامل بين التلاميذ على اختلاف حاجاتهم بما يضمن إشباع تلك الحاجات.وتتنوع

أساليب تجميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العامة، بين التدريس لكامل الفصل، والتدريس في مجموعات صغيرة، والتجميع الثنائي للأقران، والتدريس لكل تلميذ بمفرده.

ثالثا:استراتيجيات مواءمة أساليب التقويم:

بنظرة واقعية على صعوبات التعلم نجد أن حالات كثيرة من صعوبات التعلم لا تستجيب للبرامج العلاجية بصورة مرضية، يمكن معها القول بأن هؤلاء قادرون على النجاح في مهام التعلم التي يمكن لأقرانهم أداءها بيسر وسهولة، ومن هنا تولدت الحاجة لما يسمى المواءمات. (no.391982 - 41) ويعرف المركز القومي المركز القومي(50) لبحوث التقويم والمعايير وامتحانات الطلاب المواءمات accommodations باعتبارها تعديلات في أسلوب تصميم وتنفيذ التقويم لكي يمكن تضمين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الكفاءة اللغوية المحدودة في إطار عملية التقويم، فمواءمة التقويم بصفة عامة والاختبارات بصفة خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة هي وسيلة لمساعد جميع التلاميذ على النجاح.

رابعا: استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم:

يفقد أكثر الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم دافعيتهم للتعلم؛ وفقد الدافعية قد يظهر في التفكير في الانسحاب من موقف التعلم أو الدرس أو التغيب عن المدرسة أو أخذ إجازة من الدراسة، كما قد يُعبَر عنه بمشاعر: القلق والاضطراب والإحباط والغضب وعدم الثقة وعدم اليقين والكآبة.."، وذلك لأن فقدان الدافعية يؤثر سلبا في المشاعر فيثير مشاعر: النفور والخوف والقلق والملل، ويؤثر سلبا على الأفكار فيؤدي إلى: فقدان الهدف والتشوش والارتباك)، كما يؤثر على الحالة الجسمانية فيسبب: الكسل والخمول والإرهاق وسرعة التعب.

وقد وضع كيلر keller 1988 نموذجا مكونا من أربعة عناصر لخلق الدافعية لدى التلاميذ لدراسة موضوع معين، وأطلق عليه (ARCS) وهي الحروف الأولى من الكلمات التي تمثل مكونات النموذج وهي الانتباه، الصلة،.الثقة، الرضا.(60 :p.1-- 27) ويتطلب تحقق الدافعية للتعلم توافر مناخ تعليمي مشجع ، يتوافر فيه ما يلي:

- تشجيع ودعم التلاميذ في كل وقت ، وخاصة عندما يعانون من الارتباك ونقص الثقة في مجال معين.
- نشاط وتحمس المعلم في إثناء التدريس.
- توفير مناخ يخلو من الخوف ويشجع على المبادأة ، وعدم الخوف من الوقوع في الأخطاء.

- تجنب الاستراتيجيات التي تسبب التوتر ،مثل الامتحانات المفاجئة، والأنشطة التي تتطلب منافسة حادة ، أو وضع التلاميذ أمام أقرانهم في مواقف لا يكونون مستعدين لها، كذلك تجنب تصويب الأخطاء بصورة سلبية تحمل معنى الاتهام أو الإهانة.
- تشجيع التلاميذ على الالتزام بالأهداف طوال مراحل أداء المهمة، أو ممارسة أنشطة التعلم.
- تهيئة بيئة تعلم توفر فرصا جيدة للنجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب وقدر مناسب من التحديات تحفز التلميذ على بذل الجهد للتغلب عليها وتخدم أهداف التعلم.
- إظهار التقدير للنجاحات الصغيرة وما يحقق التلميذ من تقدم، سواء بشكل فردي أو على مستوى مجموعات العمل.

خامسا: استراتيجيات علاج صعوبات القراءة والكتابة:

يحتاج التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في مرحلة ميكانيكية القراءة، طرقا تركز على فك الرموز، مثل المدخل الصوتي والمدخل اللغوي ومدخل الحواس المتعددة.وفيما يلي تلخيص لهذه المداخل التدريسية: (32 p1:15)

المدخل الصوتي: Phonics approach: هذا المدخل يركز على تعليم تمييز الكلمات من خلال الوحدات الصوتية للغة، ومقابلة صورة الحرف لصوته، وأصوات الحركات الطويلة والحركات القصيرة ، وتآلف الأصوات ودمجها داخل الكلمة، وعن طريق مقابلة أصوات الكلام لحروف الكتابة يتعلم التلميذ الكلمات الجديدة وغير المألوفة. وتشير الأبحاث إلى أن التدريس الصوتي المركز يكون أكثر فائدة لذوي صعوبات التعلم لأنهم يعانون مشكلات في معالجة الأصوات والحروف التي تتألف منها الكلمات. (4 :44- p.1)

الطريقة اللغوية :هذه الطريقة تستخدم مدخل (الكلمة الكلية). ويتم تعليم الكلمات وفق النماذج الهجائية المتشابهة، فقط يتم تناولها ككلمات كلية، فالتلميذ لا يتعلم مباشرة العلاقة بين الحروف وأصواتها، لكنه يتعلمها من خلال اختلافات طفيفة في الكلمة، وكلما تقدم الطفل في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوف، ويتم تقديمها مرئية.

مدخل الحواس المتعددة: Multisensory approach :

هذه الطريقة تقوم على افتراض أن التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة، وأن أكثر أنشطة التعلم فعالية هي التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس الطفل.من ثم فإن مدخل الحواس المتعددة: الاقتفاء tracing ،والاستماعhearing، والكتابة writing، والرؤية seeing. فالخبراء يعتقدون أنه كلما زاد عدد الحواس التي تشارك

في عملية التعلم كلما زادت احتمالات استبقاء المهارة المتعلمة.(p.1-24 - 55)، ويهدف أي برنامج مبني على الحواس المتعددة إلى تنمية قدرة التلميذ على القراءة والكتابة المستقلة وفهم اللغة موضوع الدراسة. وفي هذه البرامج يتم تعليم: الوعي الصوتي _ تلازم الرمز الصوت- المقاطع اللفظية – الصرف – التراكيب – الدلالات والمعاني . (p.1:90 -32)

أنشطة لزيادة السرعة في القراءة:

يمكن توجيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الذين يتتعتعون في القراءة والذين يقرعون كلمة كلمة مع قدرة محدودة على التعبير عن المعنى المقروء، إلى ممارسة بعض الأنشطة التي يتحقق فيها ما يلي: (p.235: 242 -48)

١. استماع التلاميذ للنص، وهم يتابعونه في الكتاب.
٢. متابعة التلاميذ للكلمات المطبوعة باستخدام أصابعهم.
٣. تخصيص نصوص مقررة للقراءة، لأن التلاميذ لن يكونوا قادرين على القراءة المستقلة.
٤. إتاحة الفرصة للتلاميذ المتعثرين في القراءة ليتدربوا على قراءة الكلمات الصعبة قبل أن يقرعوا النص.

وتنمو مهارات الكتابية بالتكامل مع المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى، خاصة القراءة؛ فبينما يقرأ التلميذ نصوصاً مكتوبة متنوعة، فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات والسيطرة على كلماته،كما يتعلم تنوع التراكيب، وطرق التنظيم، والصوت المعبر، ولكى يصبح التلميذ كاتباً جيداً قادراً على توصيل الأفكار بسهولة ووضوح، فإنه يحتاج إلى أن يتقن المهارات التي تتطلبها المهام المتنوعة لعملية الكتابة، وأهمها: (١٨ – ص ٢٢٣: ٢٢٤)

- مهارات الهجاء: كأن يتهجا – بدقة- الكلمات التى يحددها له المعلم، ويستخدم الأصوات وقواعد الهجاء المحفوظة لزيادة الدقة فى الهجاء، ويقسم الكلمة إلى مقاطع .
- مهارات تنظيم الكتابة: كأن يكتب الحروف بوضوح، ويميز بين الحروف المتصلة والحروف المنفصلة داخل الكلمة، يصل الحروف داخل الكلمة بشكل صحيح، ويترك مسافات مناسبة بين الكلمات .
- مهارات استخدام الكلمات والثروة اللغوية: كأن يستخدم كلمات من محصوله اللغوى الشفهى، أو يستخدم كلمات أقل ألفه بالنسبة له من قوائم الكلمات المعروضة فى الفصل.
- مهارات استخدام علامات الترقيم: كأن يستخدم النقطة فى نهاية الجملة، ويستخدم الفاصلة، وعلامة التعجب.
- مهارات توظيف القواعد: كأن يكتب جملا مفيدة، ويصوغ الجمع من المفرد.

ويعد الدمج بين المدخل الصوتي ومدخل الحواس المتعددة من الاستراتيجيات المهمة في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم لاسيما في الجانب المتعلق بالهجاء؛

فالتلميذ يحتاج إلى وعي صوتي سليم للتعرف على الهجاء السليم للكلمات التي يستمع إليها، وهو ما يتوافر من خلال التدريبات والأنشطة المتضمنة في المدخل الصوتي في تعليم القراءة والهجاء، أما باقي الجوانب التي تتطلبها عملية الكتابة فمن الممكن أن تتحقق من خلال دمج مدخل الحواس المتعددة في تدريس اللغة، فمن خلال هذا المدخل تنمو خبرة التلميذ بأصوات اللغة، ورموزها المكتوبة، وتراكيبها، ومعانيها.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات العامة التي تناسب التدريس لذوي صعوبات التعلم، من أهمها: تغيير شكل وحجم خطوط الكتابة، لتقليل مقدار المادة المقروءة في مجال رؤية التلميذ، وتفهم معوقات كل تلميذ والتحديات التي تضغط عليه، وتحديد حاجاته،إجلاس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المقدمة، وبعيدا عن الأشخاص أو الظروف التي تشتت انتباههم، وتعوق أداءهم، فهؤلاء عادة يفضل جلوسهم في المقدمة على مقربة من المتحدث وبعيدا عن الضوضاء. (247 :p.233 -33) ويرى لويس أنه من المفيد في برنامج علاج صعوبات القراءة أن يدعم التدريس الصوتي لذوي صعوبات التعلم، بأنواع أخرى من التدريس تركز على تحسين الفهم، وتنمية خبرة التلاميذ بالقراءة في سياق لغوي، سواء مستقلين أو تحت إشراف المعلم.(45- p.39)

وفي ضوء نتائج الدراسة النظرية يتضح ما يلي:

١. أهمية التشخيص المبكر والدقيق لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، لأن التأخر يعني مزيدا من الفرص والخبرات التربوية التي تضيع على التلميذ وتزيده تأخرا عن أقرانه.
٢. يعد الوعي الصوتي، والدقة والسرعة في تعرف الكلمات، وفهم المقروء من أهم مجالات تشخيص صعوبات القراءة، في حين تتجلى صعوبات الكتابة بشكل واضح في الهجاء واستخدام التراكيب اللغوية.لذا يتطلب تشخيص صعوبات القراءة والكتابة قياس أداء التلميذ في كل من هذه المجالات.
٣. هناك عوامل سيكلوجية واجتماعية ترتبط بظهور صعوبات القراءة والكتابة؛ من أهمها الدافعية للتعلم لدى التلميذ والمستوى الاقتصادي والثقافي لأسرته.
٤. يتطلب التدخل لعلاج صعوبات القراءة والكتابة الدمج بين أكثر من مدخل تدريسي، لبناء استراتيجية علاجية متكاملة وهادفة.
٥. يتطلب تقويم ذوي صعوبات القراءة والكتابة مواءمة أساليب القياس ووسائله، حتى لا تتأثر بعجزهم أو ضعف قدرتهم على القراءة والكتابة .

وسوف يتضح تطبيق تلك النتائج عمليا في إجراءات الدراسة الميدانية

إجراءات الدراسة الميدانية

سارت الدراسة الميدانية وفق الإجراءات التالية:

✍ إعداد أدوات البحث: وتمثلت في:

أ. بطارية اختبارات تشخيصية قامت الباحثة بإعدادها لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة، وقد اشتملت على اختبار تحريري، واختبار شفهي، في المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، واختبار في القراءة الجهرية، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وخضعت النتائج للتحليل الإحصائي للتحقق من ثبات الاختبار، كما عرضت بنود الاختبار على مجموعة من الخبراء للتحقق من أن بنود كل اختبار منها تقيس ما وضعت لقياسه، حتى يتحقق صدق القياس.

ب. مقياس الدافعية للتعلم، ويشتمل على مجموعة من الأسئلة الهادفة قامت الباحثة بإعدادها في ضوء نموذج كيلر[1]، لتقيس أبعاد الدافعية للتعلم وهي: وضوح الهدف، ويعني وجود رغبة أو حاجة معينة يسعى لتحقيقها، النشاط في اتجاه تحقيق الهدف، ويعني توافر الطاقة والجهد التي يتطلبها الوصول للهدف، والثقة: وتعني الشعور بالكفاءة والأهلية لبلوغ الهدف، الاستمتاع بممارسة المهام والأنشطة التي توصل للهدف، وتعني الإقبال على العمل. ويتم تطبيق هذا المقياس من خلال مقابلات فردية مسجلة تقوم بها الباحثة مع كل تلميذ على حده.

ج. مقياس المستوى الاجتماعي(الاقتصادي والثقافي)، ويشتمل على أسئلة عن عدد أفراد الاسرة ومستوى تعليم كل منهم، ومصادر دخلها، ومحل الإقامة ونصيب كل فرد من حجرات المسكن، ويتم تطبيق هذا المقياس من خلال مقابلات فردية مسجلة تقوم بها الباحثة مع كل تلميذ على حده.

د. تجهيز عدد كافي من نسخ اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، لتطبيقه جمعيا على تلاميذ العينة.

✍ تحديد عينة البحث: وكان اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باعتبارها المرحلة الأنسب في نظامنا التعليمي في مصر للتحقق من وجود صعوبات تعلم، فمحاولة تشخيص صعوبات التعلم في الصفين الأول والثاني الابتدائي قد يشوبها شيء من عدم الدقة لأن بعض التلاميذ يكون تأخرهم الدراسي مؤقت نتيجة صعوبة تأقلمهم مع المناخ المدرسي ثم ما يلبث أداؤهم

---

[1]. سبق عرض نموذج كيلر في تفسير الدافعية لتعلم اللغة في الإطار النظري.

أن يتحسن بعد حين، لذا يفضل تأخير هذا التشخيص للصف الثالث لإعطاء فرصة للمعلم(١) وولي الأمر وإدارة المدرسة للتحقق من أن التأخر الدراسي مستمر وثابت، وليس عرضا طارئا.

✍ وقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، في مدرستين من المدارس الابتدائية الحكومية هما: مدرسة السادات الابتدائية ومدرسة كوبري القبة الابتدائية،بإدارة حدائق القبة، بمحافظة القاهرة. وقد اعتمدت الباحثة في تحديد هؤلاء التلاميذ على نتائج امتحانات الفصل الدراسي الأول في مختلف مواد الدراسة، كما قامت بإجراء مقابلة مع مدرسيهم ليقوم كل منهم بتحديد أسماء التلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال ملاحظة أدائهم داخل الفصل، وقد تأكدت الباحثة من تطابق آراء المعلمين مع ما أظهرته كشوف الدرجات، فيما عدا حالة واحدة كانت درجات التلميذ فيها جيدة في الامتحان في حين ترى المعلمة أن مستواه الدراسي ضعيف، وقد تم استبعاده لاحقا بعد أن تحققت الباحثة من أن مستوى أدائه في الاختبار التشخيصي جيد، ومستوى ذكائه مرتفع جدا، ويبدو أن مشكلته في وجود بحة شديدة في صوته تجعله لا يكاد يُسمَع.

✍ في ضوء ما اتخذ من إجراءات لاختيار عينة البحث، اتضح أن عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة كوبري القبة(٢) بلغ(١٠) تلاميذ، وأن عدد المتأخرين دراسيا من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة السادات(٢٨) تلميذا، وبذلك بلغ مجموع التلاميذ عينة البحث (٣٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

✍ تقسيم العينة إلى مجموعتين وفق التصميم التجريبي(٣) الذي تبنته الدراسة الحالية: فقد اتخذت المجموعة الأكبر عددا وهي مجموعة مدرسة السادات مجموعة تجريبية، ومن المجموعة الأقل وهي مجموعة مدرسة كوبري القبة مجموعة ضابطة.

✍ إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث على التلاميذ عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

أ. تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح(٢) ، لقياس القدرة العامة التي تعكسها نتائج اختبارات الذكاء، وقد اختارت الباحثة هذا الاختبار لأنه اختبار لا يعتمد على اللغة في قياس

---

[1] لا يعني تأخير التشخيص إلى الصف الثالث أن يهمل المعلم وولي الأمر ملاحظة أداء التلميذ الدراسي، والتشاور فيما قد يعوقه من مشكلات، والعمل على تذليلها أولا بأول، على أن تحتفظ المدرسة والأسرة بسجل كامل يمكن الرجوع إليه لمعرفة مختلف مراحل تطور الأداء الأكاديمي للتلميذ منذ التحاقه بالمدرسة، يتضمن ملاحظات عن أداء التلميذ داخل المدرسة وخارجها، وما اعترضه من مشكلات تعليمية ، وما اتخذ بشأنها من إجراءات، ومدى نجاح هذه الإجراءات....إلى غير ذلك مما يساعد في صنع واتخاذ القرارات التربوية اللاحقة بشأن هذا التلميذ.

[2]. عدد فصول الصف الثالث بمدرسة كوبري القبة ثلاثة فصول، وعدد فصول الصف الثالث في مدرسة السادات أربعة فصول.

[3] التصميم التجريبي الذي تبنته الدراسة الحالية هو تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، مع التطبيق القبلي والبعدي لقياس تأثير المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية، وعزل أثر العوامل المصاحبة من خلال قياس التغير في المجموعة الضابطة.

الذكاء، فلن يتأثر بضعف أداء التلميذ اللغوي. وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار -جمعيا- على تلاميذ كل من المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة.

ب. تطبيق الاختبار التشخيصي التحريري الذي أعدته الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ عينة البحث في المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وتم تطبيقه -جمعيا- على تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ج. تطبيق الاختبار الشفهي الذي أعدته الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ عينة البحث في مهارات تمييز أصوات اللغة الشفهية، وتم تطبيقه -فرديا- على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة كل تلميذ على حده، مع استخدام التسجيل الصوتي لتسجيل استجابات التلميذ على أسئلة الاختبار.

د. تطبيق اختبار تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث، إعداد الباحثة. وتم تطبيقه فرديا ، كل تلميذ على حده مع التسجيل الصوتي لأداء التلميذ.

ه. إجراء مقابلات موجهة فردية مع كل تلميذ من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لجمع بيانات عن مستوى دافعية التلميذ للتعلم، والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، حيث يتم خلال المقابلة توجيه مجموعة من الأسئلة أعدتها الباحثة، لقياس الجوانب المتصلة بدافعية التلميذ للتعلم.

و. أيضا من خلال المقابلة تم جمع بيانات عن المستوى الاقتصادي والثقافي لأسر هؤلاء التلاميذ، وتم تسجيل المقابلة باستخدام جهاز تسجيل.

ز. اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواءمة الأدوات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وكذلك مواءمة الإجراءات المتبعة في مواقف الاختبار، بحيث تراعي الحاجات الخاصة للتلاميذ عينة البحث، وتضمن عدم تأثر نتائج القياس بعدم قدرتهم على القراءة والكتابة؛ ومن ذلك تقسيم الاختبار التحريري على ثلاث جلسات اختبارية لإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة، كذلك حرصت الباحثة على قراءة الأسئلة وشرح المطلوب في كل سؤال، وقد روعي تضمين الورقة الاختبارية أمثلة محلولة تعين التلاميذ على تعرف كيفية الإجابة عن الأسئلة، كما استخدت الصور المصاحبة في بعض الأسئلة ليسترشد بها التلميذ في تعرف الإجابة الصحيحة.

وقد لجأت الباحثة إلى استخدام طريقة المقابلات المسجلة في جمع البيانات المتعلقة بمستوى دافعية التلاميذ عينة البحث وكذلك البيانات المتعلقة بالمستوى الثقافي والاقتصادي لأسر هؤلاء التلاميذ، باعتبارها الوسيلة الأنسب والأدق والأسرع في تجميع المعلومات والبيانات في ظل عجز هؤلاء التلاميذ عن القراءة والكتابة بشكل مستقل، فضلا عن ضعف قدرتهم على فهم المقروء، الأمر الذي يصعب معه إن لم يكن مستحيلا استخدام طريقة الاستبيانات والمقاييس المطبوعة، فقد أتاحت المقابلة

للباحثة استخدام لغة بسيطة تقترب كثيرا من العامية – وأحيانا كانت تضطر لإعادة طرح السؤال بأكثر من طريقة، ليتمكن التلميذ من استيعابه وإعطاء الإجابة المطلوبة، الميزة الأخرى التي تحققت من استخدام المقابلة هي إشاعة مناخ من الثقة والألفة بين التلميذ والباحثة يسمح بقدر أكبر من المصارحة، وساعد على ذلك المحادثة الحرة التي تمهد بها الباحثة للمقابلة.

✍ أجراء المعالجة الإحصائية على البيانات التي تم تجميعها من خلال استخدام اختبارات: الذكاء وتشخيص صعوبات التعلم التحريري والشفهي واختبار القراءة الجهرية، وقد قامت الباحثة بالتحليل الكيفي للبيانات التي تم تجميعها خلال المقابلات المسجلة عن مستوى الدافع للتعلم عند كل تلميذ والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة.

✍ توظيف نتائج التطبيق القبلي في الإعداد للبرنامج التجريبي؛ حيث اتضح من نتائج اختبار الذكاء أن عينة البحث تضم تلاميذ ينطبق عليهم التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم، أي أنهم يتمتعون بقدرة عقلية عامة تؤهلهم لأداء لغوي جيد، فقد تراوحت نسبة الذكاء لديهم ما بين(٩٥ – ١٢٥)، في حين أن مستوى تحصيلهم الدراسي يتساوى مع التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض، أي أن ثمة فجوة بين ما تؤهلهم له قدراتهم وما يؤدونه فعليا.(انظر جدول ١ بملاحق البحث)

وقد ضمت المجموعة التجريبية (١٤) تلميذا منخفضي الذكاء تراوحت نسبة الذكاء لديهم ما بين (٦٠– ٩٠) وهؤلاء لا يصنفون من ذوي صعوبات التعلم، بل هم متأخرون عقليا، ورغم عدم وقوع هؤلاء في دائرة التعريف الذي تبنته الدراسة الحالية، إلا أن الباحثة أبقت عليهم ضمن العينة لإثراء نتائج الدراسة من خلال تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف في أدائهم اللغوي، والمقارنة بين مستويات أدائهم لمهارات القراءة والكتابة ومستويات أداء زملائهم من ذوي صعوبات التعلم، كذلك قياس مدى استجابة كل فئة لأنشطة البرنامج العلاجي التجريبي الذي قامت الباحثة بتخطيطه وتنفيذه مع تلاميذ المجموعة التجريبية، على مدى شهر كامل(شهر مارس ٢٠٠٤).

اتضح من نتائج التحليل الإحصائي لبيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبارين التحريري والشفهي واختبار القراءة الجهرية أن المجموعتين بصفة عامة متكافئتان(انظر جدول ٢بملاحق البحث)

وقد أظهرت النتائج أن قيمة (ت) لاختبار الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والتلاميذ في المجموعة الضابطة، جاءت غير ذات دلالة إحصائية في مجمل الاختبارات التشخيصية، وفي كل بعد من الأبعاد التي يقيسها[1]، وكذلك في اختبار الذكاء ،وهو ما يعني أن

[1]. البعد هنا يمثل مهارة رئيسة من مهارات اللغة العربية، تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية.

المجموعتين متكافئتان في مستوى الذكاء، ومستوى الأداء لمهارات اللغة العربية كما يقيسها البحث الحالي.

كما أظهرت نتائج التطبيق القبلي للاختبار التشخيصي وجود قصور شديد لدى التلاميذ عينة البحث في مهارات تمييز ومعالجة أصوات الكلام، فضلا عن قصور واضح في مهارات تعرف الكلمات، وقد وظفت الباحثة تلك البيانات والمعلومات في اختيار المدخل التدريسي الذي استخدمته في الدراسة الحالية.

واتضح من نتائج التحليل الكيفي لاستجابات التلاميذ على أسئلة مقياس الدافعية، أن التلاميذ عينة البحث، أغلبهم يفتقرون إلى وجود دافع قوي للتعلم؛ فالسمة الغالبة لدى هؤلاء التلاميذ أنهم نشطون ومليئون بالحيوية ولديهم طاقة، لكنها طاقة مشتتة وغير موجهة بهدف محدد، فهم لا يحرصون على إنجاز ما يكلفون به من مهام وأنشطة التعلم، وهم سريعو التعب فيما يخص مهام التعلم،يتجلى ذلك في إهمالهم أداء الواجبات والتكليفات المدرسية، بما فيها إجابة أسئلة الاختبار.

وقد استدعت هذه النتيجة التي تشير إلى انخفاض مستوى الدافع للتعلم لدى التلاميذ عينة البحث، مراعاة هذا الجانب في عملية تخطيط الاستراتيجية العلاجية وتنفيذها. من خلال: تحديد الأهداف التعليمية بوضوح، ومكاشفة التلاميذ بمشكلاتهم وجعلهم يعترفون بها ويدركون عواقبها، وحثهم على رفض الاستسلام لها وطلب المساعدة لعلاجها، وتبصيرهم بأن مواجهتها وعلاجها ليس مستحيلا لكنه يحتاج مجهودا ومثابرة، واستخدام المكافآت المادية والمعنوية لتعزيز السلوك الجيد وحث التلاميذ على الاقتداء به، وإتاحة الفرصة للتلاميذ عينة البحث أن يعيشوا خبرة النجاح، من خلال تحليل التكليفات التعليمية إلى مهام صغيرة وبسيطة يسهل إنجازها في وقت قصير وبأقل جهد، كذلك بتوفير الدعم والمساعدة المستمرة للتلميذ للتغلب على ما يواجهه من صعوبات أثناء تنفيذ المهمة وحتى ينتهي من إنجازها، وينال مكافأة إنجازه مدحا أوجائزة أو درجة..

أظهرت نتائج التحليل الكيفي لمقياس المستوى الثقافي والاقتصادي، أن التلاميذ عينة البحث أغلبهم ينتمون إلى بيئات محرومة أو فقيرة اقتصاديا وثقافيا.

✍ تطبيق استراتيجية التدريس العلاجي على المجموعة التجريبية : بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للأدوات قامت الباحثة بالبدء في تنفيذ أنشطة الاستراتيجية العلاجية لتدريس القراءة والكتابة، والذي دمجت فيه بين استخدام المدخل الصوتي ومدخل الحواس المتعددة في التدريس، بالتكامل مع استراتيجيات تنمية الدافعية للتعلم، وقد التزمت فيه الباحثة بتدريس الموضوعات المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لشهر مارس حتى لا يتأخر التلاميذ عن متابعة المقرر الدراسي وفق الخطة المعتمدة رسميا، لكن تدريس هذه الموضوعات كان يتم وفق الاستراتيجية العلاجية، وبمعالجة

تختلف عما يقوم به المعلم في الفصل. وقد استغرق تنفيذ خطة التدريس وفق الاستراتيجية العلاجية شهرا كاملا بمعدل خمسة أيام من كل أسبوع، في كل يوم ثلاث حصص، وقد بلغ إجمالي عدد الحصص التدريسية (٦٩) حصة على مدار شهر مارس، وتراوح زمن الحصة الواحدة ما بين ٣٥-٤٠ دقيقة، بمتوسط ٣٨ دقيقة للحصة الواحدة.

✍ بعد الانتهاء من تنفيذ استراتيجية التدريس مع تلاميذ المجموعة التجريبية، تم إجراء التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحريري والاختبار الشفهي لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة، على التلاميذ عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد روعي في التطبيق البعدي إجراءات المواءمة ذاتها التي اتبعت في التطبيق القبلي.

✍ المعالجة الإحصائية للنتائج :تم تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لأهداف هذه الدراسة في ضوء أسئلة البحث وفروضه والتصميم التجريبي المستخدم وطبيعة البيانات المراد معالجتها،وقد استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المرتبطة للمقارنة بين نتائج التطبيق القبلي ونتائج التطبيق البعدي داخل كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك للتعرف على مدى النمو الذي تحقق لدى أفراد كل مجموعة في مهارات القراءة والكتابة، كما تقيسها أدوات البحث.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبارات، وبذلك يمكن التعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين والتي ترجع إلى تأثير الاستراتيجية العلاجية.

✍ تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فروض البحث: بعد الحصول على نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات تم تفريغها في جداول لتفسيرها ومناقشتها في ضوء فروض البحث ، وذلك للتوصل إلى الإجابة على تساؤلاته. وسوف يتناول الجزء التالي عرضا لهذه الخطوة بالتفصيل.

نتائج البحث

يتضمن هذا الجزء الإجابة على كل سؤال من أسئلة البحث كما يلي:

السؤال الأول: ما أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بالرجوع إلى البحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك لتتخذ التعريف الإجرائي الدقيق لمصطلح صعوبات التعلم أساسا تعتمد عليه في التشخيص: وقد عرفت الدراسة الحالية صعوبات التعلم بأنها؛ " وجود فجوة بين القدرة العقلية للتلميذ كما تعبر عنها اختبارات الذكاء، وبين مستواه الفعلي في توظيف اللغة.(p.158 - 30)، وتشخيص صعوبات التعلم في ضوء هذا التعريف يتطلب ما يلي:

١. التحقق من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في اختبارات الفصل الدراسي الأول، التي طبقت وقدرت درجاتها على مستوى الإدارة التعليمية، والتي تقيس التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأساسية وهي اللغة العربية والحساب، فقد رسب هؤلاء التلاميذ في هاتين المادتين أو في إحداهما، وبعضهم يعيد السنة للمرة الثانية، بالإضافة إلى استطلاع آراء معلمي هؤلاء التلاميذ في مستوى تحصيلهم الدراسي.
٢. التحقق من أن نسبة الذكاء العام لا تقل عن المتوسط، وذلك لتمييز صعوبات التعلم عن التخلف العقلي الذي تقل نسبة الذكاء فيه عن المتوسط.
٣. تحديد نوع الصعوبة من خلال قياس مستوى أداء التلميذ اللغوي، ويتطلب ذلك تحليل مهارات القراءة والكتابة إلى مجموعة من الأداءات الأولية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، واستخدم في عملية التحليل، أسلوب تحليل المهمة Task analysis: حيث تحلل المهام الأساسية التي تتطلبها معالجة اللغة قراءة وكتابة إلى مجموعة من المهارات الأولية القابلة للملاحظة والقياس.فالقراءة والكتابة يتطلب كل منهما امتلاك التلميذ القدرة على تمييز أصوات الكلام، وتعرف الكلمات بدقة وسرعة ، وفهم المقروء، والتوظيف السليم للتراكيب اللغوية.

وفي ضوء التحليل السابق قامت الباحثة بتصميم بطارية مكونة من ثلاثة اختبارات لتشخيص صعوبات التعلم،مجموعها (٣٥) خمسة وثلاثون بندا، وتشمل ما يلي: (انظر في الملاحق الاختبار التشخيصي)

١. الاختبار التحريري، ويضم البنود من ١- ٢٨.
٢. الاختبار الشفهي، ويضم البنود من ٢٩- ٣٣.
٣. اختبار القراءة الجهرية، ويضم البندين ٣٤ – ٣٥.

وتقيس هذه الاختبار أربعة أبعاد، هي: تمييز الأصوات، تعرف الكلمات(دقة، سرعة)،فهم المقروء،التراكيب اللغوية، حيث يندرج تحت كل بعد منها مجموعة من الأداءات التي يقاس هذا البعد من خلالها. (انظر في الملاحق جدول مواصفات بطارية الاختبارات).

وقد تمكنت الباحثة من خلال تطبيق الاختبارات المشار إليها من التوصل إلى الآتي:

١. كان مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الاختبار التشخيصي يكافئ أداء زملائهم من المتخلفين عقليا ضمن عينة البحث، رغم الفارق في مستوى الذكاء.

٢. ٧٩% من أفراد المجموعة التجريبية لا يتعرفون حروف الهجاء ولا الكلمات، فهم غير قادرين على القراءة، ولا الكتابة (الهجاء)

٣. ٥٠% من تلاميذ المجموعة الضابطة لا يقرءون، ولا يتعرفون صورة الحرف ولا الكلمة، ولا يمكنهم الكتابة.

٤. جميع التلاميذ عينة البحث، يجدون صعوبة في تمييز الوحدات الصوتية داخل الكلمات خاصة مواضع المد بأنواعها، والتمييز بين مخارج الأصوات المتقاربة مثل (ص،ض) و(د،ض) و(س،ث)، والتمييز بين مواضع (ال) الشمسية و(ال) القمرية.

٥. ٢٩% من التلاميذ عينة البحث يعانون مشكلات حادة في معالجة أصوات الكلام، فالكلمات تخرج منهم محرفة عن مخارجها فينطقون حرف (ج) نطق حرف (د)، وبعضهم ينطق حروف: (ك)،(د)،(ج)،(ث) نطق حرف (ت)؛ فيقول(شترة) بدلا من شجرة،و(تبان) بدلا من ثعبان، و(تبوس) بدلا من(دبوس)– ومنهم من ينطق:(ز) نطق حرف (س)، فتنطق زمزم (سمسم)..وهكذا، فضلا عن قلب ترتيب الحروف داخل الكلمة، وإسقاط بعض الأصوات من الكلمات عند نطقها، الأمر الذي يصعب معه تبين ما يقولون، وينعكس ذلك سلبا على قدرتهم على الهجاء فالكلمات تعالج أصواتها بشكل محرف، وتكتب أيضا محرفة.

٦. بعض هؤلاء التلاميذ يمكنهم تعرف الحروف التي تتكون منها الكلمة لكنهم عاجزون تماما عن التأليف بين أصوات تلك الحروف في كلمة واحدة.

٧. يعاني ١٨% من التلاميذ عينة المجموعة التجريبية من قصور واضح في الانتباه، يصحبه في أغلب الأحيان نشاط زائد، وهؤلاء يتسمون بكثرة الحركة، والنشاط غير الهادف، وتشوش تركيزهم، ووجود فجوات في الذاكرة، تظهر في استيعابهم أجزاء متناثرة من المعلومات التي قدمت لهم، مما يجعلها غير ذات معنى، ويصعب احتفاظهم بها أو البناء عليها.

٨. يعاني هؤلاء التلاميذ من قصور في الإدراك البصري، وفي التنظيم ، تتضح مظاهره في الآتي:

- عدم قدرتهم على تمييز صورة بعض الحروف داخل الكلمات إذا كتبت بخط مختلف، مثل: كلمة(بمصر) فهي مكتوبة في الكتاب المدرسي هكذا (بمصر) لوحظ أن بعض التلاميذ يقرعونها (ع/ ص/ر).
- لوحظ أن بعض التلاميذ عينة البحث أثناء الهجاء، لا يلتزمون اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار، فقد يكتب الحرف الأول وعلى يمينه الحرف الثاني وحين لا يجد مكانا في الورقة قد يكتب باقي حروف الكلمة على اليسار!
- وبعضهم يكتب بحروف مفردة، ولا يستطيع وصلها مع بعضها في داخل الكلمة، وبعضهم يصلها بشكل خطأ، مثل كتابة كلمة كأس: (كأـــس)،وكتابة كلمة فلاح: (فاـــح)، وكتابة كلمة ذئب(ذـــئب) ، كما أنهم لا يميزون الاختلاف في شكل بعض حروف الهجاء مع اختلاف موضعها في الكلمة، فالياء على سبيل المثال تكتب (يـــ) سواء أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، والهاء كذلك. والواو تتصل بما بعدها وما قبلها من حروف،والألف تتصل باللام بعدها في أول الكلمة،.....
- والخط عند التلاميذ عينة البحث يتسم بعدم تناسق رسم الحروف داخل الكلمات، فالمسافات بين الحروف غير موجودة، وكذلك بين الكلمات ، وهم لا يراعون علاقة الحروف والكلمات بالسطر الموجود في صفحات دفاترهم، فالحروف والكلمات تتداخل مع بعضها، وتصعد وتهبط دون نظام.

٩. لاحظت الباحثة أن عددا من هؤلاء التلاميذ قد طور حيلا تعويضية لإشباع حاجته لتحقيق النجاح من ذلك:

- تمكن بعضهم من تطوير قدرة مذهلة على الغش، رغم عدم قدرتهم على القراءة وكونهم لا يميزون بين أصوات حروف الهجاء ولا يتعرفون صورها، إلا أنهم ينقشون الكلمات بسرعة كبيرة من على السبورة أو من كراسات زملائهم أو من الكتب،ينقلونها كما ينقل نقش أو وشم غامض لا يستدعي أية معاني في أذهانهم، إنها حيلة اختبروا فعاليتها في ظل الامتحانات التقليدية التي تجرى في المدارس، وقيام قلة من المدرسين-خاصة من يعطون دروسا خصوصية- بكتابة الإجابات على السبورة لينقلها التلاميذ وينجحوا ، لتكون نسبة النجاح في فصولهم مرتفعة!!!

- عدم الاعتراف بأنهم لا يستطيعون القراءة، وادعاء معرفتهم إجابة أي سؤال يطرح عليهم، فحين يطلب من أحدهم أن يقرأ كلمة أو فقرة تجد تدافعا غريبا منهم، كل منهم يدعي أنه سوف يقرأها، وحين يجاب إلى رغبته ويقف أمام الكلمات، يبدو كمن ابتلع لسانه فلا ينطق صوتا ولا يرجع صدا، ويظل المشهد يتكرر مرارا وتكرارا دون أن يدرك الواحد منهم أن حيلته قد انكشفت، المهم أن يستحوذ على اهتمام المعلم ويلفت نظره إليه!!!
- حفظ موضوعات القراءة: لوحظ أن عددا ليس بالقليل من التلاميذ يتغلبون على عدم قدرتهم على تعرف الكلمات المكتوبة، وعجزهم عن القراءة، يتغلبون على ذلك كله باللجوء إلى مدرس خصوصي يقوم بتكرار درس القراءة على مسامعهم مرارا وتكرارا حتى يحفظونه، فإذا طلب منهم قراءته يمسك الواحد منهم بالكتاب ويشرع في القراءة مما يوهم بأن هذا التلميذ يستطيع قراءة الموضوع بيسر، لذلك كانت الباحثة تطلب منهم قراءة كلمات معينة من الدرس دون ترتيب فتشير إلى الكلمة ليقرأها التلميذ دون مراعاة لترتيبها في الدرس، عندها يعجز التلميذ عن قراءة الكلمات الموجودة أمامه، وقد يعجز عن تعرف بعض أو كل الحروف المكونة لها.

١٠. يعاني هؤلاء التلاميذ فقرا شديدا في المحصول اللغوي، يعوق فهمهم لما يقرءون أو يسمعون، والكلمات التي تتردد على مسامعهم رغم بساطتها، قد تستدعي عندهم دلالات بعيدة تماما عن المعنى الصحيح،فكلمة حذاء – على سبيل المثال – قد تعني حزام، وكلمة حُجْرَة قد تعني حفرة أو (طوبة)، وكلمات مثل: (فراعنة) و(آثار) و(سياحة) قد لا تمثل عندهم أي دلالة، وبذلك تتحول عندهم المادة المقروءة إلى أصوات لا معنى لها ولا ترتبط في أذهانهم بدلالات معينة.

١١. يعجز هؤلاء التلاميذ عن استيعاب المعنى العام، واستخلاص الأفكار، وتذكر المعلومات، من النص المقروء نتيجة انصراف كل جهدهم واستنزاف القدر الكبير من طاقتهم في تعرف الكلمات، ويرجع ذلك إلى بطئهم الشديد في القراءة، وكثرة توقفهم أثناء قراءة الموضوع لتعثرهم في تعرف بعض الكلمات، مما يقطع تواصل الموضوع، فحين يصل إلى قراءة آخر كلمة في الجملة يكون قد نسي أولها، فيتحول الموضوع إلى كلمات متناثرة لا رابط بينها.

١٢. أما فيما يتعلق بالتراكيب اللغوية، فهم لا يميزون بين أنواع الكلام، ويصعب على أغلبهم تكوين جملة مفيدة، ولا يعرفون ما المقصود باسم الإشارة، ولا يدركون دلالته ولا استخداماته، ولا يميزون بين المذكر والمؤنث ولا بين المفرد والمثنى والجمع....

13. مثل التلاميذ عينة البحث نسبة ٢١% من إجمالي عدد تلاميذ الصف الثالث، البالغ عددهم (١٧٩) تلميذا، موزعين على سبعة فصول بالمدرستين موضع البحث.
14. وبلغت نسبة تلاميذ المجموعة التجريبية ٣٠% من مجموع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة السادات، في حين بلغت نسبة تلاميذ المجموعة الضابطة ١٢% من مجموع تلاميذ الصف الثالث بمدرسة كوبري القبة
15. بلغت نسبة التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض ١٠% من المجموع الكلي لتلاميذ الصف الثالث في المدرستين.
16. بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حوالي ٥٣% من إجمالي عدد التلاميذ عينة البحث وعددهم(٣٨) تلميذا وتلميذة؛ ونسبتهم لإجمالي عدد تلاميذ الصف الثالث في المدرستين حوالي ١٠% من إجمالي عدد التلاميذ.

مما سبق تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول من أسئلة البحث.

السؤال الثاني: ما العلاقة بين الدافعية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بتصميم مقياس الدافعية وفق التعريف الإجرائي الذي تبنته الدراسة الحالية، وهو:" الدافعية هي الرغبة في إنجاز هدف مصحوبة بالطاقة للعمل في اتجاه هذا الهدف."

وامتلاك الدافعية يعني أن يستكمل التلميذ المهام التعليمية المكلف بها، حتى وإن انطوى التكليف على بعض الصعوبات،" وقد صمم المقياس وفق أربعة أبعاد هي:

- وضوح الهدف: ويعني وجود رغبة أو حاجة معينة يسعى لتحقيقها ، مثل الحصول على مكافأة مادية معينة، أو نيل رضا معلمه أو والديه، أو نيل إعجاب زملائه، أو الوصول إلى مكانة أو مركز اجتماعي معين، وكلما كان الهدف ذاتيا وداخليا كان الحافز لتحقيقه أقوى وأكثر ثباتا.
- النشاط في اتجاه تحقيق الهدف: ويعني توافر الطاقة، والاستعداد لبذل الجهد المطلوب للوصول للهدف، ومن مظاهره التغلب على عوامل التشتت والإرهاق التي قد تعرض أداءه للمهمة، وتكرار المحاولات في سبيل الوصول للهدف،البحث عن طرق ووسائل بديلة للتغلب على الصعوبات التي تعترض وصوله إلى الهدف.
- الثقة : ويعني الشعور بالكفاءة والأهلية لبلوغ الهدف، الموضوعية في تقدير إمكاناته وقدراته، التوظيف الفاعل لها في سبيل تحقيق الهدف دون تهوين من شأن قدراته أو تهويل، التغلب على

عوامل الفشل والإحباط التي قد يتعرض لها في سبيل الوصول لغايته وتحقيق أهدافه، ويدخل في هذا السياق، تحديد عوامل وأسباب الفشل، والتقييم السليم لأدائه، وطلب المساعدة المناسبة.

- الاستمتاع : ويعني الإقبال على العمل، والشعور بالراحة أثناء ممارسة المهام الموصلة للهدف، فالاستمتاع يضمن استمرار الطاقة الموجهة لإنجاز المهمة، وقد يأتي الاستمتاع من عوامل بيئية مثل توافر مناخ صفي مناسب من حيث درجة الحرارة والتهوية والإضاءة والجلسة والرفاق، وقد يأتي من عوامل داخلية مثل ارتباط النشاط أو المهمة بميوله واهتماماته، وإشباع حاجات إنسانية مثل الحاجة للأمن والانتماء لجماعة وتقدير الذات، وكلما كان الاستمتاع نابعا من عوامل داخلية مثل الحاجة إلى النجاح وتحقيق الذات، والشعور بالرضا الداخلي، كلما كان الدافع أقوى.

وقد اتضح من نتائج التحليل الكيفي لاستجابات التلاميذ على أسئلة مقياس الدافعية، أن التلاميذ عينة البحث، أغلبهم يفتقرون إلى وجود دافع قوي للتعلم؛ فالهدف من التعلم غير واضح بالنسبة لهم، فيما عدا ما يرددونه من كلمات نمطية من قبيل: " لازم أتعلم عشان أطلع كذا، أو عشان الناس تعمل حسابي: ، أو أحب المدرسة لأني بتعلم فيها ....، ومن العبارات الطريفة التي ذكرها أحد أفراد العينة لازم أتعلم عشان أطلَّع بطاقة وما ادخلش السجن!" في عبارات لا تعدو أن تكون ترديدا لفظيا لما قد يسمعونه من المحيطين بهم دون أن تكون تعبيرا حقيقيا عن وضوح الهدف؛ فالتلاميذ عادة يرددون هذه المقولات في حين يكذبها سلوكهم، فأغلبهم يتغيب عن المدرسة لفترات طويلة، ويحضرون إلى المدرسة متأخرين، ويتحينون أي فرصة ويختلقون الحجج للخروج من الفصل أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، بالإضافة لإهمالهم الشديد في أداء مهام التعلم سواء في الفصل، أو في المنزل.

أما ما يتصل بالنشاط في اتجاه الهدف، فالسمة الغالبة لدى هؤلاء التلاميذ أنهم نشطون ومليئون بالحيوية ولديهم طاقة، لكنها طاقة مشتتة وغير موجهة بهدف محدد، فهم لا يحرصون على إنجاز ما يكلفون به من مهام وأنشطة التعلم، وهم سريعو الكلل والتعب فيما يخص مهام التعلم، يتجلى ذلك في إهمالهم أداء الواجبات والتكليفات المدرسية، حتى إن بعضهم ما يلبث أن يبدأ في نشاط تعليمي مع زملائه في الفصل حتى يتوقف عن متابعة النشاط وينشغل بشيء آخر يصرفه عن النشاط الأساسي، ويتسبب ما يتسمون به من تشوش وعدم وضوح الهدف وضعف القدرة على التركيز في مهام التعلم، في فقدانهم الثقة في أنفسهم تدريجيا نتيجة تكرار خبرات الفشل والإحباط وشعورهم أنهم أقل شأنا من زملائهم، وشعورهم أنهم محل سخرية الآخرين، وهم يعبرون عن ذلك بصور شتى ؛

فمنهم من يتجنب مواقف القراءة الجهرية لأنه غير قادر على القراءة أو أن قراءته ركيكة وتثير سخرية زملائه وضيق معلميه، وأكثرهم يتغيب - عن قصد- أيام الامتحانات الشهرية، أو

الدورية التي يجريها المعلم، وبعضهم رسب لتغيبه حتى عن امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وهم بذلك يكشفون عن رغبة في الهروب من مواجهة فشلهم وضعف أدائهم الدراسي.[1]

ونتيجة لكل ما سبق فإن هؤلاء التلاميذ لا يشعرون بالاستمتاع في مواقف التعلم وأداء التكليفات المدرسية، فهي مرتبطة في عقولهم بالعقاب والتوبيخ من قبل المعلم والأسرة، والسخرية والتهكم من قبل زملائهم في الفصل.

ومن مظاهر انخفاض مستوى الدافعية لدى التلاميذ عينة البحث؛ تراخيهم في الإجابة عن أسئلة الاختبار التشخيصي الذي طبق عليهم في بداية التجربة،فقد قامت الباحثة بحصر عدد الأسئلة المتروكة في الأوراق الامتحانية، ومتوسطها بالنسبة للفرد، باعتبارها مؤشرا لمستوى الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ؛

فقد بلغ متوسط الأسئلة المتروكة لدى أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار (٩,٤٧)،ولدى أفراد المجموعة التجريبية (٢٥,٨٥)، وكان الحد الأدنى من الأسئلة المتروكة لدى أفراد المجموعة الضابطة (صفر)، والحد الأقصى(٥٢,٦٣)، والحد الأدنى من الأسئلة المتروكة لدى أفراد المجموعة التجريبية (٢,٦٣)، والحد الأقصى من الأسئلة المتروكة (٧٣,٦٨).(انظر جدول٣ بالملاحق)

مم سبق يتضح أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة تؤدي إلى خفض مستوى الدافعية لتعلم اللغة لدى التلاميذ.

<u>السؤال الثالث: ما علاقة المستوى الثقافي والاقتصادي بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث؟</u>

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد مقياس للمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة: الذي يقيس هذين الجانبين من خلال أسئلة توجه خلال مقابلة فردية مسجلة بين الباحثة وكل تلميذ على حدة، بهدف جمع معلومات عن المؤهلات الدراسية التي حصل عليها الأبوين، وهل يعرفون القراءة والكتابة، والمهنة التي يعمل بها الأب والأم، ومؤهلات الإخوة الدراسية، وعدد غرف السكن، ومصادر دخل الأسرة، ولكي تتثبت الباحثة من سلامة البيانات، كانت تلجأ لمقابلة الأخصائية الاجتماعية بالمدرسة للتحقق من بعض البيانات، وقد حللت البيانات التي توافرت كيفيا. ويمكن تلخيص أهم المعلومات التي تم تجميعها حول المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعينة البحث فيما يلي:

---

[1] . تحققت الباحثة من صدق هذه الفرضية، من خلال الحوارات التي تدور بين التلاميذ، وبعضهم ، ومن صور السلوك التي تؤكد رغبة التلميذ في الهروب من مواقف الفشل، قيام التلاميذ بإلقاء أوراق امتحانات الشهر الخاصة بهم والمسجل عليها درجة كل منهم، للتخلص منها بعد معرفتهم أنهم لم يحققوا درجة النجاح.

١. نسبة تلاميذ العينة الذين ينتمون إلى أسر تعولها الأم بلغ حوالي ١٩% من إجمالي عدد تلاميذ العينة. وكان عمل الأم ينحصر في الخدمة في المنازل، أو بيع الفاكهة أو الخضروات على الأرصفة أو في الأسواق .

٢. نسبة التلاميذ الذين ينتمون لأسر الأب فيها عاجز عن العمل لإصابات أو أمراض، حوالي (١١%) من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

٣. نسبة التلاميذ المنتمين لأسر الوالدان فيها منفصلان ٥%

٤. نسبة التلاميذ المنتمين لأسر الوالد فيها لم يحصل على أي مؤهل دراسي، ويعمل في إحدى الحرف، مثل: نجارة- سباكة- طباخ- بائع كشري- عامل بناء- بواب - قهوجي- عامل أسانسير- كهربائي- سمكري سيارات- سائق ميكروباص- عامل في موقف سيارات، فران. بلغت نسبتهم حوالي ٧٦% من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

٥. نسبة التلاميذ المنتمين لأسر، الوالد فيها حاصل على مؤهل متوسط حوالي ١١% من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

٦. نسبة التلاميذ المنتمين لأسر الوالد فيها حاصل على مؤهل عال ٣% من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

٧. نسبة التلاميذ المنتمين لأسر تسرب بعض أبنائها من التعليم ٢٤% من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

٨. لوحظ تكرار حالات التوائم بين أفراد العينة، فقد اشتملت العينة على ثلاث حالات توائم، أي أن (٦ أفراد) من العينة كانوا توائم، بنسبة ١٦%، وقد تركزت هذه النسبة في المجموعة التجريبية، دون الضابطة، والحقيقة أن الباحثة لم تتوصل إلى دراسة تربط بين صعوبات التعلم وحالات التوائم، لكنها ملاحظة من الممكن أن تكون موضع بحث في دراسات أخرى.

٩. تراوح عدد الغرف في المسكن من ١: ٤ غرفة، وبلغ عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في المسكن ٣: ١٠ أفراد – بمتوسط ٣-٤ أفراد في الغرفة الواحدة.

١٠. بلغت نسبة من يعيشون في سكن مشترك(يسكن في الشقة الواحدة أكثر من أسرة) ٨% من إجمالي عدد تلاميذ العينة.

١١. بلغت نسبة من ينتمون لأسر تجاوز عدد الأبناء فيها الأربعة حوالي ٤٠% من إجمالي عدد تلاميذ العينة

١٢.بلغت نسبة من ينتمون لأسر بلغ عدد الأبناء فيها سبعة فما فوق حوالي ٢١% من إجمالي عدد تلاميذ العينة

مما سبق يتضح أن أغلب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة كانوا ينتمون إلى أسر مستواها الثقافي والاقتصادي منخفض، ويرجع تزايد احتمالات ظهور صعوبات القراءة والكتابة لدى أبناء هذه الفئات إلى افتقارهم إلى نماذج وخبرات لغوية تثري استعداداتهم لتعلم اللغة، فضلا عن إهمال عملية التهيئة اللغوية في مرحلة رياض الأطفال حيث لا يهتم هؤلاء بإلحاق أبنائهم بمرحلة رياض الأطفال.

السؤال الرابع: <u>ما الاستراتيجية التدريسية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية، كما يقيسها الاختبار التشخيصي، لدى التلاميذ عينة البحث ؟</u>

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة، لا سيما الدراسات والكتابات الأجنبية، حيث نال موضوع صعوبات التعلم حظا من الاهتمام والبحث لم ينله بعد في مصر، حيث المصطلح برمته عرضة لكثير من التشويش والخلط، ولا زالت هذه الفئة من التلاميذ لم تنل حقها المشروع في الرعاية المناسبة التي تمكنهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم من نمو.

وقد حرصت الباحثة أن تحتكم في اختيار الاستراتيجية العلاجية ، ليس فقط لما ورد في الأدبيات والبحوث من جدوى ونفع هذه الاستراتيجية أو تلك، بل أيضا على ما تجمع من بيانات ومعلومات من خلال التقويم المبدئي الذي أجرته الباحثة في بداية التجربة الميدانية، لتتخذ قرارها حول المدخل أو الطريقة الأنسب للتلاميذ عينة البحث.

فقد أظهرت نتائج التشخيص أن التلاميذ عينة البحث، لديهم مشكلات حادة في تمييز أصوات الكلام، والوحدات الصوتية داخل الكلمة، كما أنهم غير قادرين على تعرف صورة بعض حروف الهجاء أو كلها، ولا يستطيع كثير منهم إعطاء الصوت المصاحب لكل حرف،هذا بالإضافة لما يعانيه أغلب هؤلاء التلاميذ من مشكلات في معالجة الأصوات داخل المخ نتج عنها تشوهات في مخارج الأصوات تمثل في: إخراج عدد من الأصوات من مخرج صوت واحد مثل إخراج أصوات :د،ك،ث،ج من مخرج صوت التاء، أو في إبدال مواضع الأصوات داخل الكلمة، أو إسقاط بعض الأصوات في أول أو وسط أو آخر الكلمة، كما أن أغلب هؤلاء التلاميذ لا يتعرفون الكلمات،ولا يربطون بين صورة الكلمة وصوتها، فضلا عن عدم قدرتهم على تمييز مواضع الحركات الطويلة ومواضع الحركات القصيرة في الكلمة، كما أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات إدراكية وتنظيمية تعوق قدرتهم على الكتابة السليمة للكلمات (الهجاء).

وعليه فقد صممت استراتيجية التدريس العلاجي على أساس الدمج بين أكثر من مدخل تدريسي، كما يلي:

١. استخدام المدخل الصوتي في هذه الاستراتيجية، حيث يكون التركيز على تدريب التلاميذ على أن الجمل تتكون من كلمات، وتدريبهم على تمييز أصوات الكلمات داخل الجملة، وربط صورة الكلمة بصوتها والعكس، وتمييز الوحدات الصوتية التي تتألف منها الكلمات، والقدرة على إعطاء الصوت المصاحب لكل حرف من حروف الهجاء والعكس، والقدرة على تأليف الوحدات الصوتية لتكوين كلمات، وتمييز المقاطع اللفظية داخل الكلمات، المكتوبة أو المنطوقة، وصلتها ببنية الكلمة، وخلاصة القول فإن المدخل الصوتي يبين العلاقة بين الأجزاء والكليات، بين الصوت والكلمة المنطوقة، وبين الحرف والكلمة المكتوبة، وبين المقطع والكلمة، وبين الكلمة والجملة...وهكذا، وهذا الأسلوب يحلل المهمة الأساسية إلى عدد من المهام البسيطة، والتدريب على هذه المهام البسيطة وصولا لأداء المهمة الأساسية.

٢. والمدخل الثاني الذي استخدم في الاستراتيجية العلاجية هو مدخل الحواس المتعدد: Multisensory approach ، وذلك لعلاج ما كشفته عملية التشخيص من وجود قصور أو اضطراب لدى أغلب هؤلاء التلاميذ في العمليات الإدراكية، والتنظيمية، وهو ما يؤثر في قدرتهم على استقبال اللغة (مسموعة أو مرئية)، ومن ثم إنتاجها شفاهة أو هجاء، ويقوم المدخل الصوتي على أساس أن التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة، تشمل: تتبع ملامح الكلمة على الصفحة المطبوعة بالإشارة إليها أثناء قراءة المعلم لها، والاستماع إلى طريقة تتابع وتآلف الوحدات الصوتية في الكلمة المنطوقة، ثم كتابة الكلمة التي استمع إليها، ورؤيتها على الصفحة المطبوعة.

٣. مزج التدريب على ميكانيكية القراءة، بالتدريب على بعض المهارات الأساسية للفهم، فالتلميذ يجب أن يفهم مضمون ما يقرأ أو يكتب، ليستشعر أهمية اللغة في نقل المعاني وتبادل المعلومات، ويتأتى ذلك من تدريب التلميذ في هذه المرحلة على مهارات التوصل إلى معلومات بسيطة ومباشرة من خلال القراءة، واستنتاج الفكرة العامة للموضوع.

٤. التدريب على مهارات التنظيم، في الكتابة (الهجاء)، من خلال تنمية وعيهم بالقواعد العامة المنظمة للكتابة العربية، اتجاه الكتابة، علاقة حروف الهجاء ببعضها داخل الكلمة، وعلاقة الكلمات ببعضها، وتنظيم الكلمات على الصفحة المطبوعة.

٥. تنفيذ استراتيجية تقوم على نموذج كيلر لزيادة الدافعية للتعلم: وقد تضمنت أربع استراتيجيات أساسية لتكوين الدافعية أثناء التدريس كما يلي:" استراتيجية الانتباه لاستثارة ودعم حب الاستطلاع والاهتمام بموضوع الدرس، استراتيجية الصلة التي تربط الموضوع بحاجات المتعلم واهتماماته، واستراتيجية

الثقة التي تساعد المتعلم على تبني توقعات إيجابية للنجاح والإنجاز، واستراتيجيات الإشباع(الرضا) التي تمد المتعلم بمعززات خارجية وداخلية مقابل ما بذل من جهد.

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الرابع من أسئلة البحث.

السؤال الخامس: ما مدى فعالية الاستراتيجية العلاجية المقترحة في التغلب على صعوبات تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ عينة البحث ؟

للإجابة على هذا السؤال تم تجريب الاستراتيجية العلاجية التي اقترحتها الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بمدرستين من المدارس الابتدائية الحكومية، بإدارة حدائق القبة التعليمية – محافظة القاهرة، وقد تم تحديد التلاميذ عينة البحث من خلال استخدام عدد من أساليب التقويم، لجمع بيانات ومعلومات عن هؤلاء التلاميذ ومنها تطبيق مجموعة من الاختبارات التي صممتها الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية.

ولضبط متغيرات التجربة، قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث مثل التلاميذ عينة البحث في إحدى المدرستين، وعددهم ٢٨ تلميذا، المجموعة تجريبية، ويمثل تلاميذ المدرسة الأخرى، وعددهم عشرة تلاميذ، المجموعة الضابطة.

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات التشخيصية قبليا، نفذت الاستراتيجية المقترحة على التلاميذ في المجموعة التجريبية، في حين ظل تلاميذ المجموعة الضابطة يدرسون وفق خطة التدريس العادية.

وقد استغرق تنفيذ خطة التدريس وفق الاستراتيجية العلاجية شهرا كاملا بمعدل خمسة أيام من كل أسبوع،وكل يوم ثلاث حصص، وقد بلغ إجمالي عدد الحصص التدريسية (٦٩) حصة على مدار شهر مارس، وتراوح زمن الحصة الواحدة ما بين ٣٥-٤٠ دقيقة، بمتوسط ٣٨ دقيقة للحصة الواحدة.

وفي نهاية الخطة (التي استغرقت شهرا كاملا) قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات التشخيصية على التلاميذ عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة، لقياس مقدار النمو الذي تحقق لتلاميذ المجموعتين في مهارات القراءة والهجاء والفهم والتراكيب اللغوية، كما يقيسها البحث الحالي.

بعدها بدأت مرحلة تقدير الدرجات وفق مفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة لكل اختبار، وتم تنظيم البيانات، وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وأجريت المعالجة الإحصائية على البيانات ، وفيما يلي تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فروض البحث :

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات: تمييز الأصوات، وتعرف الكلمات، الفهم، والتراكيب اللغوية، وكذلك في كل

من المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك في الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة هذا الفرد تم حساب قيمة ت للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي. (انظر جدول ٤، ملاحق البحث)

وقد أظهرت النتائج أن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي يكاد يتطابق مع متوسط درجاتهن في القياس القبلي، وأن ما تحقق في بعض المهارات من فروق بين القياسين القبلي والبعدي كان دون الواحد الصحيح، وجميعها فروق غير دالة إحصائيا.

وهو ما يعني أن طريقة التدريس المطبقة في الفصول العادية، غير مناسبة لهؤلاء التلاميذ، ولم تعالج ما يعانونه من مشكلات تعلم، تمثلت في انخفاض نسبة ذكاء عدد(٤) تلاميذ منهم عن المتوسط، بما يمثل نسبة ٤٠% من إجمالي تلاميذ المجموعة الضابطة، وهؤلاء يحتاجون استراتيجيات تدريس وبرامج تناسب إمكاناتهم، أما باقي تلاميذ المجموعة الضابطة فهم من ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو مرتفع، لكنهم يعانون من صعوبات محددة تعوق أداءهم اللغوي، وتتراجع به عن المستوى الذي يناسب قدراتهم العقلية، ومن ذلك وجود قصور في معالجة أصوات اللغة يعوق عملية تمييز الأصوات، وقصور في الإدراك والقدرة على التركيز يؤثر على الذاكرة البصرية والسمعية لديهم،....إلى غير ذلك من أسباب غير ظاهرة، لكنها تعبر عن نفسها من خلال ما تسببه من صعوبات في القراءة والكتابة، وهذه النتيجة تؤكد أن صعوبات التعلم يتطلب علاجها تطوير برامج متخصصة معدة خصيصا لهذا الغرض، ولا يجدي معها ترك التلميذ للمعالجات التدريسية العادية حتى تتعقد مشكلته، وهكذا تتضح من هذه النتائج صحة الفرض الأول من فروض البحث.

الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، في القياس البعدي لمهارات تمييز الأصوات وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك

وللتحقق من صحة هذا الفرض،تم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل الاختبار وفي أبعاده في القياس البعدي.(انظر جدول ٥ في ملاحق البحث)

وقد أظهرت النتائج أن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مجمل القياس البعدي بلغ (٤١,٢)، في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مجمل القياس البعدي (٩٤,٦)، بفارق بينهما بلغ (٥٣,٤) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وتشير قيمة ت لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات إلى أن الفارق بينهما دال عند مستوى(٠,٠١) وهو ما يشير إلى حدوث نمو واضح في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات القراءة والكتابة كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد في هذه الدراسة، الأمر الذي يؤكد فعالية الاستراتيجية العلاجية بصفة عامة.

وفيما يتعلق بكل بعد من أبعاد الاختبار التشخيصي أظهرت النتائج الآتي:

- أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارة تمييز الأصوات بلغ(٢٦,٦)، في حين بلغ في المجموعة التجريبية (٦١,٥٠) ، بفارق يبلغ (٣٤,٩) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهو فارق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١.
- وفي مهارة تعرف الكلمات بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٦,٧٠)، في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (١٥,٢٩)، بفارق بينهما بلغ (٨,٥٩) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهو فارق دال عند مستوى ٠,٠١.
- وفي مهارة فهم المقروء بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (٤,١)، في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٧,٣٦) بفارق بلغ (٣,٢٦) لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، وهو فارق دال عند مستوى ٠,٠١.

وهو ما يؤكد أن ثمة نمو واضح تحقق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، يعود إلى الاستراتيجية العلاجية.

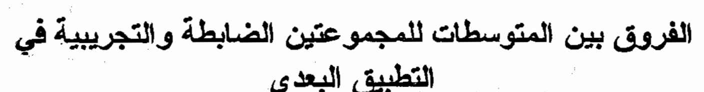
وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في عدد (٩) مهارات من بين مجموع (٣٥) مهارة هي مجمل المهارات التي يقيسها الاختبار التشخيصي، وهو ما يعني أن أداء المجموعتين متقارب إلى حد بعيد في هذه المهارات، وبمقارنة متوسطات التلاميذ في المجموعتين في كل مهارة من المهارات التسع المشار إليها، يتبين أن ثمة فروق لصالح المجموعة التجريبية في كل من هذه المهارات إلا أن النمو الذي تحقق لم يكن له دلالة إحصائية، وهو أمر وارد ومنطقي لأن مستوى أداء التلاميذ لكل مهارة يختلف عن الأخرى قبل بدأ البرنامج، كما أن درجة استجابة التلاميذ، ودرجة نمو المهارات تتفاوت حسب ما

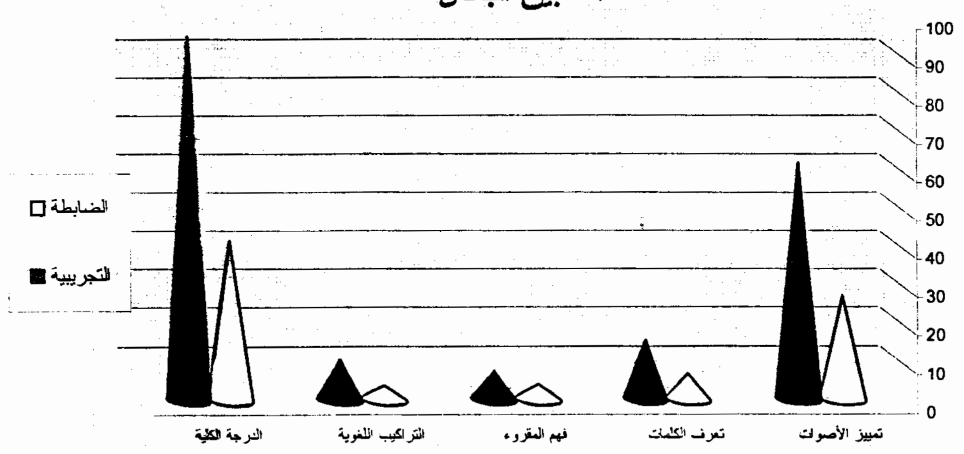
تتطلبه من وقت وجهد، كما أن تلاميذ المجموعة الضابطة كانوا يتلقون دروسهم خلال فترة التجربة، على يد معلميهم في الفصل، وقد يرجع تقلص الفارق بينهم وبين أفراد المجموعة التجريبية إلى تحقق قدر من النمو في هذه المهارات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، نتيجة ما تلقوه من خبرات تعليمية، وهذه المهارات تحديدا هي:

١. مهارة تمييز مواضع التنوين.(هجاء)
٢. مهارة رسم كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق: واو عمرو.(هجاء)
٣. مهارة رسم الهمزة في أول الكلمة.(هجاء)
٤. مهارة فهم المعنى العام للفقرة.(فهم)
٥. مهارة استنتاج معنى يفهم ضمنا من الفقرة.(فهم)
٦. مهارة التوصل إلى معلومة وردت مباشرة في الفقرة.(فهم)
٧. مهارة تمييز المقاطع الصوتية التي تتألف منها الكلمة.(تمييز أصوات)
٨. إدراك أوجه التشابه والاختلاف في أصوات الكلام.(تميز أصوات)
٩. مهارة دقة تعرف الكلمات في سياق نص .(قراءة جهرية)
١٠. مهارة السرعة في تعرف الكلمات. (قراءة جهرية)

انظر الرسم البياني رقم (١)

رسم بياني(١)





شكل رقم (١) رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مجمل القياس البعدي لمهارات اللغة العربية، وفي كل بعد من الأبعاد، كما يقيسها الاختبار التشخيصي في الدراسة الحالية.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، في كل من القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات تمييز الأصوات وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

للتحقق من صحة الفرض الثالث، تم حساب قيمة ت للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات المقصودة في هذا البحث، كما يقيسها الاختبار التشخيصي، وذلك بالنسبة لأبعاد الاختبار، وبالنسبة لكل مهارة على حدة.(انظر جدول: ٦ في ملاحق البحث)

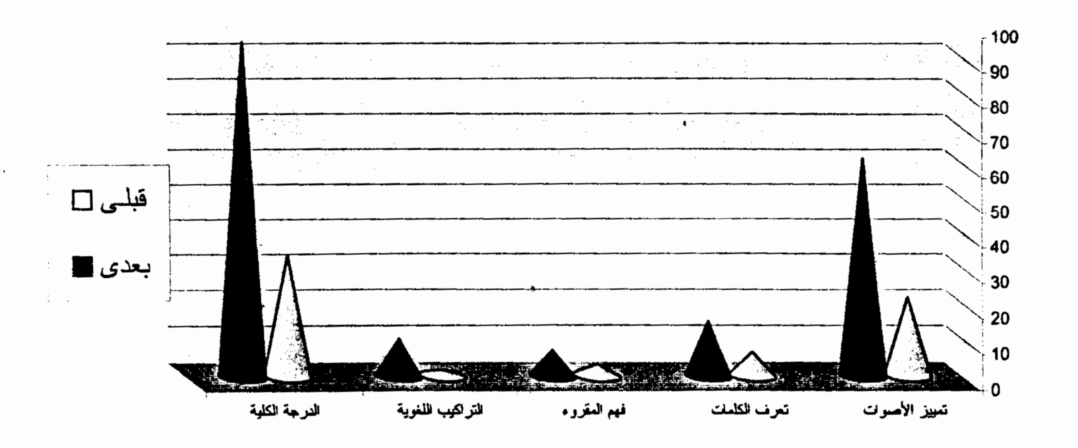
وقد اتضح من النتائج أن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية جاءت – بصفة عامة- في التطبيق البعدي أعلى منها في التطبيق القبلي، كما يلي:

- تحقق نمو في بعد تمييز الأصوات، اتضح من وجود فارق بلغ (٣٩,٣٩) درجة، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
- تحقق نمو في بعد تعرف الكلمات، اتضح من وجود فارق بلغ (٨,٦١) درجة، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
- تحقق نمو في بعد فهم المقروء، اتضح من وجود فارق بلغ (٤,٠٤) درجة، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
- تحقق نمو في بعد التراكيب اللغوية، اتضح من وجود فارق بلغ (٨,٧٢) درجة، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
- تحقق نمو في المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد ، اتضح من وجود فروق تتراوح ما بين (٠,٢٥) إلى (١٣,٨٦) درجة، بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
- جميع الفروق بين المتوسطات سواء في الأبعاد أو المهارات التي تندرج تحت كل بعد منها كانت في صالح درجات القياس البعدي، مما يؤكد فعالية الاستراتيجية العلاجية في تحسين أداءات تلاميذ المجوعة التجريبية لمهارات القراءة والهجاء كما يقيسها الاختبار التشخيصي.

- أظهرت قيمة (ت) أن جميع الفروق بين المتوسطات بالنسبة للأبعاد أو المهارات جاءت دالة إحصائيا، فيما عدا مهارة(٩) لم تكن الفروق فيها ذات دلالة إحصائية، وهي إحدى مهارات تمييز الأصوات، و تتعلق بقدرة التلاميذ على " تمييز الأصوات التي استمعوا إليها في سياق قصة من بين مجموعة من الأصوات المتشابهة"، قد يكون السبب في ذلك أن هذه المهارة تتطلب مزيدا من الوقت لتنمية الذاكرة اللفظية لدى هؤلاء التلاميذ، التي هي جزء أساسي من الوعي الصوتي، ومن خلالها يستطيع التلميذ استرجاع صوت الكلمة التي استمع إليها في سياق القصة،ليتمكن من تمييزه عن غيره من الأصوات المشابهة.

مما سبق يتضح أن الاستراتيجية العلاجية قد حققت نموا ملحوظا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، فرغم أن هناك تفاوتا في مقدار النمو الذي تحقق – نتيجة استخدام الاستراتيجية العلاجية- بين مهارة وأخرى، إلا أن الفروق في المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي، تشير إلى حدوث نمو واضح في مهارات القراءة والكتابة(الهجاء) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد تنفيذ الاستراتيجية، وعليه يكون قد ثبت صحة الفرض الثالث من فروض البحث. انظر الرسم البياني (٢):

رسم بياني(٢)



رسم بياني رقم(٢) يظهر نتائج المقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، في مجمل مهارات اللغة العربية ، وفي كل بعد من الأبعاد، كما يقيسها الاختبار التشخيصي في الدراسة الحالية.

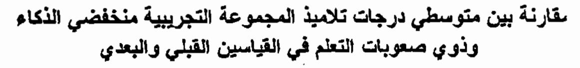
الفرض الرابع:

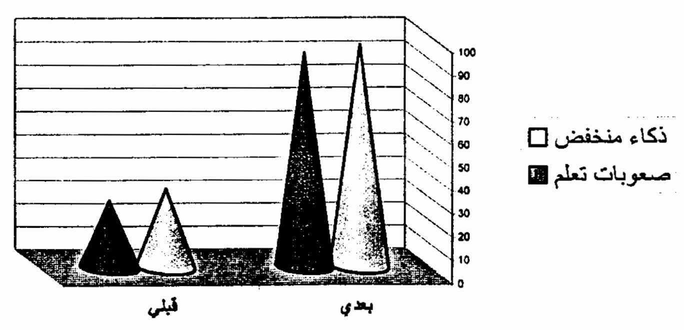
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ذوي صعوبات التعلم، وزملائهم من ذوي الذكاء المنخفض في القياس البعدي لمهارات اللغة العربية كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

للتحقق من صحة الفرض الرابع، تم حساب قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، وزملائهم من ذوي الذكاء المنخفض في القياس البعدي لمهارات اللغة العربية، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك، لصالح ذوي صعوبات التعلم[1]. (انظر جدول: ٧ بملاحق البحث)

وقد اتضح من النتائج وجود فارق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، وزملائهم منخفضي الذكاء في القياس البعدي للاختبار التشخيصي، وأن هذا الفارق بلغ(٣,١٤) لصالح ذوي صعوبات التعلم، إلا أن قيمة (ت) كشفت أن هذا الفارق غير دال إحصائيا، وهو ما يعني أن النمو الذي تحقق لكلا الفريقين يكاد يتساوى، وهو ما ينفي صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم ذوي حاجات خاصة، ويحتاجون إلى برامج واستراتيجيات علاجية تصمم خصيصا لتناسب نوعية الصعوبات، التي يعانون منها. انظر الرسم البياني رقم(٣)


مقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية منخفضي الذكاء
وذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي



1. استندت الباحثة في وضع هذا الفرض إلى ارتفاع نسبة الذكاء لدى ذوي صعوبات التعلم، عنها لدى منخفضي الذكاء.

الرسم البياني رقم (٣) يقارن بين متوسطي درجات التلاميذ منخفضي الذكاء، وذوي صعوبات التعلم في كل من القياسين القبلي والبعدي، لمهارات اللغة العربية كما يقيسها الاختبار التشخيصي في الدراسة الحالية.

وللتحقق من مدى فعالية الاستراتيجية العلاجية التي استخدمت في هذه الدراسة، فقد قامت الباحثة بجمع بيانات عن مستوى دافعية التلاميذ في المجموعة التجريبية، أثناء التجربة، وبعد الانتهاء منها، وقد استخدمت في جمع البيانات، أسلوب الملاحظة، والمقابلات المفتوحة مع التلاميذ، وقد أظهر التحليل الكيفي للبيانات التي تم جمعها ما يلي:

- أن تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، تقلص غيابهم بدرجة كبيرة، خلال فترة تطبيق التجربة، وأن نسبة تغيبهم كانت أقل من زملائهم منخفضي الذكاء.
- أن التلاميذ في المجموعة التجريبية، كانوا في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم، يظهرون مثابرة وحماسا متناميا في تنفيذ التكليفات داخل الفصل،، ومراجعتها معي للتحقق من صحة ما أدوه، وتكرار المحاولات لتصويب ما يقعون فيه من أخطاء.
- كانت الباحثة خلال فترة التطبيق الميداني، تستخدم حجرة التربية الفنية، في الاجتماع مع تلاميذ المجموعة التجريبية، وكان التلاميذ يأتون كل صباح ليسألوا عنها، وأحيانا كان يصعب على الباحثة إجراء مقابلات فردية مع بعض تلاميذ التجربة، في هذه الغرفة، لتدافع باقي زملائهم للحضور، وإلحاحهم في ذلك، لذا فقد طلبت من المدرسة توفير حجرة أخرى بعيدة لتجري فيها اللقاءات الفردية، الأمر الذي يشير إلى ارتباط التلاميذ بالباحثة، وإقبالهم على العمل معها، وهذا - لا شك- جزء من دافعيتهم للتعلم:
- قامت الباحثة بمقارنة متوسط الأسئلة المتروكة في أوراق الاختبار، في التطبيقين القبلي والبعدي، مستندة في ذلك إلى فرضية اشتقتها من التعريف الذي تبنته الدراسة الحالية للدافعية للتعلم، مفادها أن التلميذ حين تكون دافعيته مرتفعة، فإن هذا يظهر في عكوفه على المهمة المكلف بها، مهما اعترضته صعوبات في طريق إنجازها، وهو ما يترجم إلى محاولات - حتى وإن ثبت خطؤها- في سبيل الوصول للحل الصحيح، والعكس صحيح، حيث إن ترك التلميذ لأوراق الإجابة فارغة، أو تركه أسئلة بغير إجابة يعد مؤشرا لنقص الدافعية.(انظر جدول ٨ بملاحق البحث)

وقد اتضح من حصر الأسئلة المتروكة بدون إجابة في أوراق تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، ومقارنتها بالأسئلة المتروكة في أوراقهم في القياس البعدي ما يلي:

- أن متوسط الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، كانت أعلى من متوسط الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي، وبلغ الفرق (١٦,٣٨).

- أن متوسط الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كانت أقل من متوسط الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وبلغ الفرق(٣,٥٨).
- أن متوسط الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كانت أقل من متوسط الأسئلة المتروكة لدى ذات التلاميذ، في القياس القبلي، حيث بلغ الفرق(٢١,٥٣).
- أن الحد الأدنى من الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية انخفض في القياس البعدي عنه في القياس القبلي، من(٢,٦٣) إلى(صفر).
- أن الحد الأقصى من الأسئلة المتروكة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية انخفض في القياس البعدي عنه في القياس القبلي، من (٧٣,٦٨) إلى (٦٥,٧٩).

مما سبق تكون الدراسة الحالية قد نجحت في تصميم استراتيجية علاجية لتدريس القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم، ومنخفضي الذكاء، كما نجحت في التحقق من فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين أداء هؤلاء التلاميذ ورفع مستوى الدافع للتعلم لديهم .

ويمكن الخروج من الدراسة الحالية بمجموعة من المؤشرات ، أهمها ما يلي:

(١). الأطفال الذين ينتمون لأسر مستواها الاقتصادي والثقافي منخفض، تزداد احتمالات تعرضهم لصعوبات في تعلم القراءة والكتابة، أو انخفاض نسبة الذكاء، ومن ثم تزداد احتمالات تسربهم من التعليم وانضمامهم إلى حصيلة الأميين في المجتمع.

(٢). يفتقر الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مستواها الاقتصادي والثقافي منخفض لمقومات التنشئة الاجتماعية السليمة، فحين تعجز الأسرة عن توفير المتطلبات الأساسية للحياة، وتفتقر إلى الحد الأدنى الذي يضمن حياة أسرية متماسكة، كأن تفقد الأسرة عائلها بالمرض أو الإصابة أو الموت أو حتى بالطلاق، تضطر الأم إلى التخلي عن جزء كبير من دورها الأساسي في رعاية الأبناء تحت وطأة البحث عن مورد رزق لها ولأسرتها، وقد يضطر بعض الأبناء إلى ترك دراستهم ليرفعوا عن الأسرة جزءا من أعبائها، ويسهموا في نفقاتها، فلا يجد الطفل في بيئته القدوة الصالحة التي تدفعه للتفوق العلمي والنجاح الدراسي.[1]

(٣). انتشار الأمية بين أفراد الأسرة يجعل الطفل ينشأ في بيئة فقيرة لغويا، فيأتي إلى المدرسة متأخرا عن أقرانه كثيرا في المحصول اللغوي، وتمييز الأصوات، وتعرف حروف الهجاء ومسميات الأشياء والأعداد وغيرها من جوانب الخبرة اللغوية التي تمثل متطلبات قبلية لتعلم

---

[1] .هذا ما أكدته استجابات التلاميذ عينة البحث، على سؤال الباحثة : ما المهنة التي تتمنى أن تعمل بها؟ وما إذا كان يتمنى الاشتغال بها من الآن ، حيث كانت استجابات البنين أكثر ارتباطا بنماذج العمل الموجودة في محيط الأسرة؛ إذ قال أحدهم أسانسير (يقصد عامل مصعد مثل والده) ، وآخر قال أنه يريد أن يعمل حلوانيا (أخوه ترك المدرسة ويعمل في محل لصنع الحلوى، وثالث قال سوف أتعلم خد ما أسقط أترك المدرسة وأعمل مع والدي.... وهكذا.

اللغة، خاصة أن بحوثا علمية(٢١ – ص:٩ : ١١) (4 :p.l - 35) عديدة أكدت على أهمية قراءة القصص لطفل ما قبل المدرسة، وإسماعه أغنيات وأناشيد مناسبة، لأنها تنمي خبراته اللغوية وتهيئه لتعلم القراءة بعد ذلك.

(٤). أغلب التلاميذ الذين ينتمون لأسر مستواها الاقتصادي والثقافي منخفض لا يلتحقون برياض الأطفال، وبعض الأسر تدفع أجر إلحاق الابن بإحدى دور الحضانة الخاصة، لمدة شهر أو نصف شهر لمجرد الحصول على مستند يثبت ذلك لتضمينه ملف التقديم للمدرسة، وهو ما يعني أن هؤلاء التلاميذ بدأ تأخرهم عن أقرانهم قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.

(٥). لاحظت الباحثة أن تكرار فشل هؤلاء التلاميذ ولد عند معلميهم- وأغلبهم صعدوا بهم من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث- شعورا بالإحباط المصحوب بيأس من حدوث إي تقدم لدى هؤلاء التلاميذ، ونتج عن ذلك شبه اتفاق تبناه الطرفان التلميذ والمعلم – لا شعوريا- بأن يسلم كل منهم للأمر الواقع. وقد انعكس ذلك في عدم تحمس أغلب هؤلاء المعلمين وضعف ستجاباتهم لحث الباحثة لهم كي يعيدوا هؤلاء التلاميذ إلى دائرة اهتمامهم وتشجيع ما قد يحققونه من نجاحات بسيطة لتحسن تقديرهم لذاتهم، وهكذا كانت المشكلة من التعقيد بحيث إن طرفيها فقدوا الرغبة في محاولة تغيير الوضع القائم.

(٦). من حق هؤلاء التلاميذ أن يعايشوا خبرة النجاح، ويتذوقوا حلاوته حتى يحرصوا عليه، وليس من العدل أن نساوي بين هؤلاء التلاميذ وبين زملائهم العاديين في الممارسات التربوية داخل المدرسة؛ فهم من ذوي الحاجات الخاصة، يحتاجون كتبا مدرسية تختلف في طباعتها من حيث حجم الخط وتباعد السطور وتوفير وسائل معينة مثل الصور والخطوط الملونة ليسهل عليهم قراءة محتواها، كما يحتاجون استراتيجيات تدريس مختلفة تقدم لهم المادة الدراسية بجرعات بسيطة، وبطرق أكثر تشويقا وجاذبية، بالإضافة إلى ضرورة مواءمة أساليب التقويم بتقديم المساعدة المطلوبة لتمكينهم من تخطي العقبات التي تعترض إنجازهم لمهام التعلم، وشعورهم بالرضا عن أنفسهم.

المراجع والدراسات السابقة :

١. أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٣): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية،ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢. أحمد زكي صالح(١٩٧٨): اختبار الذكاء المصور، القاهرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٣. إبراهيم محمد شعير(٢٠٠٢): الكفايات التربوية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر السنوي كلية التربية : نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية جامعة المنصورة.

٤. بثينة حسنين عمارة(٢٠٠٠): العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري،القاهرة، دار الأمين للتوزيع والنشر، ط١ .

٥. حسن شحاتة (١٩٩٦): تعليم الإملاء في الوطن العربي.أسسه وتقويمه وتطويره. الطبعة الثالثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٦. حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية،طبعة أولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٧. حسن محمد العارف(١٩٩٦): أثر تدريس وحدة علاجية مقترحة باستخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الثامن، جامعة عين شمس(١٠٥-١٢٤)

٨. حسين كامل بهاء الدين(٢٠٠٣): مفترق الطرق، دار المعارف، القاهرة، ط١.

٩. رشدي طعيمة (١٩٩٨):الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠.رضا عبد القادر درويش (٢٠٠٠): فعالية استراتيجية مقترحة لعلاج صعوبات حل المعادلات الكيميائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،العدد ٦٤ – مايو.

١١.سهير سلامة(١٩٩٨): أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق

١٢.عبد الرحمن سيد سليمان١٩٩٩: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

١٣.فايز محمد عبده(٢٠٠٠): تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، مجلد(٣)،العدد(٣) ص١٢٩-١٦٤

١٤.فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١ القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٥.فتحي علي يونس(٢٠٠٠) :تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

١/١٥ .فتحي علي يونس(٢٠٠١):القراءة الفصل الأول في كتاب التربية، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٤ فبراير ٢٠٠١- كلية التربية جامعة عين شمس .

١٦.فتحي يونس ومنى اللبودي (٢٠٠٣) : منهج تعليم فنون اللغة بمدارس كندا، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢١ – مارس ٢٠٠٣- كلية التربية جامعة عين شمس .

١٧.مارتن هنلي وآخرون(٢٠٠١): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، تعريب جابر عبد الحميد، القاهرة دار الفكر العربي.

١٨.مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية(٢٠٠٠):التعليم والعالم العربي-تحديات الألفية الثالثة- ط١ الإمارات العربية المتحدة.

١٩.مصطفى رسلان شلبي(٢٠٠٠):تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط٣، القاهرة، دار الشمس للطباعة.

٢٠.موسوعة المخترعات (١٩٨٨) : المكتب المصري الحديث، القاهرة ، مطابع الأهرام التجارية.

٢١.نبيل عبد الفتاح حافظ(٢٠٠٠) :صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،.

٢٢.نعيمة حسن(٢٠٠٣): مداخل تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،.

٢٣.نعيمة حسن وسحر محمد(٢٠٠٠): أثر التدريس بنموذج اجتماعي في تنمية المهارات التعاونية واتخاذ القرار والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوو صعوبات التعلم في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية،المجلد(٣)، العدد(٤)، ٧٧-١١٨.

٢٤.تسجيل لحلقة من برنامج" نافذة على المجتمع" الذي عرض بتليفزيون المنار بتاريخ ٣/٣٠ / ٢٠٠٤ موضوعها :" قصور تركيز الانتباه والإفراط الحركي"، ضيوفها: الأستاذ الدكتور محمد المهدي استشاري الطب النفسي، والدكتورة ليلى الأعور -الثلاثاء الموافق ٢٠٠٤/٣/٣٠- الساعة الثامنة والنصف مساء.

٢٥.وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٠): مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: المناهج المطورة للمرحلة الابتدائية مصفوفة المدى والتتابع، قطاع الكتب .

---

26. Adams, M.J. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MA: MIT Press.

27. Basioni – Nada (2002).: Affect in Language Learning: Motivation .p.1: 60 http://nadabs.tripod.com/motivation/

28. Bradely, D.F.&Calven, M.B. (1998). Grading modified assignments: Equity or Compromise? Teaching Exceptional Children, 31(2), 24-29.

29. Besty B.Waterman, PH.D (1994): Assessing Children for the Presence of a Disability. National Information Center for Children and Youth With Disabilities. Nichy News Digest. Volume 4,Number1, 1994. http://www.ldonline.org/ld_indepth/assessment/assess-nichy.html.2002,p1-43

30. Carter V. Good: Dictionary of Education, McGraw –Hill, inc., New York 1973.
31. Craig Darch: The Strategic Spelling Skills of Students. With Learning Disabilities:The Results of Two Studies. Journal of Instructional Psychology March 2000. http://www.idonline.org/ld_indepth/reading/astrategic_Spelling_Skills.html
32. Curtis W.Mcintyre, & Joyce S.Pickering, (1995). Multisensory Strdctured Language Programs: Content& Principles of Instruction.Clinical Studies of Multisensory Structured Language Education for students With Dyslexia and Related Disorders. LSH/CCC, MA, editors. http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/mssl_methods.html.2002.
33. Jim Burke1999: The English Teacher's Companion; Boynton/Cook Publishers, USA
34. Elliott, S., N.Kratochwill, TR., & Gilberton, A.G. (1998) the Assessment Accommodation Checklist: Who, What, Where, When, Why, and How? Teaching Exceptional children, 31(2), 10- 14.
35. Eric Digest #E504: Learning Disabilities on line: LD in-Depth: Beginning Reading and Phonological Awareness for students with Learning Disabilities: p1-4 http://wwwldonline.org/ld_indepth/reading/ericE540.html.December 1995.

36. Frechtling, J.A. (1991): Performance assessment: Moonstruck or the real thing? Educational Measurement: Issues and Practices, 10(4), 23 - 25

37. Gardner, R.C.&Tremblary, P.F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical perspectives. Modern Language Journal, 79,359-368.

38. Jim Burke (1999): The English Teacher's Companion: A Complete Guide To Classroom, Curriculum, and the Profession. Boynton/Cook Publishers Heinemann.

39. Joseph K. Torgesen (1998): Catch Them Before They Fall Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. Learning Disabilities Online: LD In-Depth: Preventing Reading Failure (Torgeson) http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/torgeson_catchthem.html

40. Juel, C. (1990). Beginning Reading. In R.Barr, M.L. Kamil, P.D.Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research. (V2, PP759-788). New York: Longman.

41. Lam,T.C.M. (1995). Fairness in Performance assessments. College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service no. ED 391982)

42. Learning Disabilities OnLine: LD In-Depth: Identification and Assessment of Learning Disabilities. http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/ccld_learn.html(2002).p1-6

43. Learning Disabilities Association of America News briefs. March /April 1998. LD News briefs Education Committee. Reading Methods and Learning Disabilities. Learning Disabilities OnLine: LD reading methods. Http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/reading_methods.html

44. Learning Disabilities OnLine: LD In-Depth:CCLD Reading Pamphlet: How Children Learn to Read. Coordinate Camping for Learning Disabilities. http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/ccld_learn.html(2002).p1-4.

45. Louis Spear – Swerling,:The Trouble with "Reading Disability".Southern Connecticut State University. Co- author:off track–when poor readers become learning Disabilities. http://www.learning disabilities online :ld_indepth: the trouble with reading disability. 2002

46. Louis Spear – Swerling,:The Trouble with "Reading Disability".Southern Connecticut State University. Co- author:off track–when poor readers become learning Disabilities.1998 http://www.learning disabilities online :ld_indepth: the uses and misuses of processing tests.

47. Mary K. Fitzoimmons. Eric clearing house on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA. Eric/OSEP Digest #E565: Learning Disabilities on line: LD in-Depth: Beginning Reading: p1-4 http://wwwldonline.org/ld_indepth/reading/ericE565.html.8/14/2002

48. Mather, N., & Goldstein, S. (2001). Reading Fluency. Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management P.235-242. http://www.Ldonline.Org/ld_indepth/reading/reading_Fluency.html

49. National Joint Committee on Learning Disabilities: Assessment and Diagnosis. September 1987: LD Online: NJCLD-Issues in Learning Disabilities: Assessment and Diagnosis.2002.P. 1-5.

50. National Center for Research on Evaluating, Standards, and Student Testing1999 (CRESST) http://www.cse.ucla.edu/cresst/pages/glossary.htm

51. Nichd, s Program In learning Disabilities: Why children succeed or fail at reading: Research from Nichd, s Program In learning Disabilities: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/nichdbrochur.html.996.2002.

52. Peter W.D.Wright, ESQ. and Pamela Darr Wright, M.a., M.S.W. Licensed Clinical Social Worker (2000): Understanding Tests and Measurements for the Parents and Advocate: http://www.ldonline.org/ld_indepth/assessment/tests_measurements.html.p.1-29.

53. Reading Difficulties vs. Learning Disabilities CEC Tody- vol.4 no.5- Nov/ Dec/997 application of the Council for Exceptional Children.
http://www.ldonline.org/ld_indepth/ Reading/ cec_ rd ld.html.2002

54 .Sharon vaughm, And Others (2000): Instructional Grouping for reading for student with LD: implications for practice: Intervention in School and Clinc, vol36, no.3, January2001 http://www.ldonline.org /ld_in_depth /reading/instructional-grouping.html
8/14/2002.

55. Sharyn Neuwirth, M.Ed., and others. (1993): U.s. Department of Health and Human Services Public Health Service. National Institutes of Health. National Institute of Mental Health. NIH Publication No.93-3611.
http://www.nichcy.org; National Information center for children and youth with disabilities.2002.

56. Smith, S.B., Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. (February1995): Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisitions. (Technical Report no.21). Eugene: National center to improve the tools of Educators, University of Oregon. Stanovich, K.E.

57. The Scottish Council For Research In Education: Taking a Closer Look- Key Ideas in Diagnostic Assessment_ Revised edition 1995.

58. U.S.Congress, Office of Technology Assessment. (1992Februry). Testing in American Schools: Asking the right questions. Washington,DC:U.S. Government Printing Office. (ERIC No. ED340770)

59. Valdes, K.A., Williamson, C.L., & Wagner, M.M. (1990) the national longitudinal transition study of special education students. Menlo Park, CA: SRI International. (ERIC Document Reproduction Service No, ED324 893)

60. Wirat Waiyakul Chairman&Sumalee Kumchaiskul& Ruetinant Samuttai (1999): http://www.grade.cmu.ac.th/abstract/1999/edu.Use of English language Diagnostic Tests for Prathom Suksa 6.Phanphaka Main Wang. Examining Committee Asst.